

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Projektová výuka v současném pojetí vyučování němčiny jako cizího jazyka

Project-based Learning in the Current Conception of Teaching German as  
a Foreign Language

Bc. Veronika Hružová

Vedoucí:	PaedDr. Dagmar Švermová
Studijní program:	Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy
Studijní obor:	Anglický jazyk – německý jazyk

**2020**

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Projektová výuka v současném pojetí vyučování němčiny jako cizího jazyka* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 23.03.2020

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PaedDr. Dagmar Švermové za vedení práce, její cenné rady a čas strávený nad konzultací této diplomové práce.

Také děkuji Základní škole Hlinecká, paní ředitelce a učitelům za to, že mi bylo umožněno u nich projekt realizovat. V neposlední řadě děkuji žákům, že se aktivně podíleli na projektu a měli chuť spolupracovat.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá projektovou metodou v kontextu dalších soudobých metod. V teoretické části se tato práce zabývá tím, jak je německý jazyk popsán v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, a opírá se o teoretické poznatky projektové metody. Práce se dále orientuje na přípravu projektu, vlastní realizaci, prezentaci a jeho evaluaci. Hlavním cílem praktické části je vypracování návrhu projektu v německém jazyce, který je následně realizován na základní škole. Na základě vyhodnocení dotazníků také praktická část srovnává v několika aspektech názor žáků na běžnou a projektovou výuku a zaměřuje se rovněž na motivační aspekt, který projektová výuka přináší.

## **Klíčová slova**

projekt, projektová výuka, výuková metoda, vyučování německého jazyka, spolupráce žáků, základní škola

## **Abstract**

This diploma thesis deals with trends in German language teaching, focusing on project-based learning. The theoretical part deals with the description of German language in the Framework Educational Programme for Basic Education and with theoretical background of project-based learning. The thesis then focuses on four main parts of a project: planning, realisation, presentation and evaluation. The main aim of the practical part is to prepare a draft of a project for a German language class, which is to be put into practice at elementary school. Based on two surveys filled in by the participants of the project, the practical part compares the opinions of pupils on the project-based learning compared to the traditional way of teaching. It also focuses on the motivational aspect which should be brought about by projects.

## **Keywords**

Project, Project-based Learning, Teaching Method, German Language Teaching, Cooperation of the Pupils, Elementary School

## Obsah

Obsah.....	6
Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	10
1 Postavení německého jazyka na základních školách v ČR.....	10
1.1 Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy .....	10
1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	10
1.3 Německý jazyk jako <i>Další cizí jazyk</i> v RVP ZV .....	12
1.4 Kolik žáků se učí německy? .....	13
1.5 Proč se němčinu učit? .....	15
1.6 Jak motivovat žáky k učení? .....	15
2 Od počátků projektu po současnost.....	18
2.1 Jan Amos Komenský .....	18
2.2 Americká pragmatická pedagogika .....	19
2.3 Projektová výuka v českém prostředí .....	21
3 Projektová metoda v současném pojetí výuky .....	22
3.1 Projektová metoda jako jedna ze soudobých metod.....	22
3.2 Vymezení termínů .....	23
3.2.1 Projektová metoda a projektová výuka .....	23
3.2.2 Projekt .....	25
3.3 Typologie projektů .....	26
4 Realizace projektu ve výuce.....	29
4.1 První fáze: plánování .....	29
4.2 Druhá fáze: vlastní realizace.....	32
4.3 Třetí fáze: prezentace.....	32
4.4 Čtvrtá fáze: zhodnocení .....	33
4.5 Výhody a nevýhody projektové metody .....	33

4.6	Specifika projektové výuky v cizím jazyce .....	35
II.	Praktická část.....	37
5	Projekt <i>Německo-česká vánoční kancelář / Deutsch-tschechisches Weihnachtsbüro</i> .....	37
5.1	Formulace cílů a hypotézy .....	37
5.2	Metody.....	37
5.3	Charakteristika školy .....	38
5.4	Výběr a charakteristika skupiny .....	39
5.5	Plánování projektu.....	39
5.5.1	Charakteristika projektu .....	41
5.6	Provedení projektu.....	44
5.6.1	Časový harmonogram .....	44
5.6.2	Aktivity.....	46
5.7	Výstupy a prezentace výsledků .....	48
5.8	Evaluační.....	48
5.8.1	Zhodnocení žáky .....	48
5.8.2	Zhodnocení učitelem .....	49
5.9	Vyhodnocení cílů projektu .....	49
5.10	Vyhodnocení výsledků praktické části .....	51
	Závěr.....	58
	Resümee .....	60
	Seznam použitých zdrojů .....	62
	Seznam příloh.....	66

## Úvod

Německý jazyk je v současné době na většině základních škol vyučován jako další cizí jazyk, žáci se tedy němčinu učí až po angličtině a poprvé se s ní setkají až na druhém stupni. Je tomu tak v souvislosti se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Žáci se často v němčině potýkají s tím, že jim německá gramatika připadá příliš obtížná, a také nepřikládají němčině příliš velkou důležitost. Žákům mnohdy chybí motivace se němčinu učit. Učitelé němčiny se proto často musí s touto situací vypořádat a žáky k učení motivovat. Jednou z forem, jak žáky může učitel (nebo skupina více učitelů) aktivizovat a motivovat k učení nejen německého jazyka, je zařazení metod zaměřených na žáka. Tyto metody vycházejí ze zájmů a potřeb žáků a přenechávají jim zodpovědnost za jejich učení. Jedna z možností je realizace projektů, ke které si dnešní školy opětovně hledají cestu.

Hlavním cílem této diplomové práce je podat přehled o projektové výuce v kontextu dalších metod a vytvoření vlastního návrhu projektu, který bude následně realizován na základní škole. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické.

Teoretická část nejprve popisuje postavení německého jazyka v dnešním pojetí kurikula. Věnuje se Rámcovému vzdělávacímu programu a postavení německého jazyka v něm. Následně se práce věnuje počátkům projektového vyučování, které je spojeno s americkou pragmatickou pedagogikou. Vyučování zaměřené na žáka bylo propagováno již dříve, a to například Janem Amosem Komenským, proto se teoretická část věnuje do určité míry i jeho principům a jeho chápání toho, co znamená efektivní výuka. Tato část se následně zaměřuje na terminologii a vysvětluje, jak jsou chápány termíny projektová metoda, projektová výuka a projekt. Posléze je popsána typologie projektů na základě několika faktorů. V neposlední řadě jsou analyzovány jednotlivé fáze projektu, které musí učitel zohledňovat, pokud uvažuje o realizaci projektu ve své výuce. Tyto čtyři fáze jsou plán, samotná realizace, prezentace a zhodnocení, které musí následovat po každém projektu, aby si žáci i učitel uvědomili, co bylo úspěšné, co neúspěšné, žáci reflektují přínos své práce a také tímto shrnují to, co se naučili.

Praktická část si klade za cíl vytvořit plán projektu pro 2. stupeň základní školy. Hlavním záměrem bylo nejen projekt naplánovat, ale hlavně vyzkoušet si realizaci projektu v praxi z pozice učitele. Projekt zohledňuje teoretické poznatky, které jsou popsány v první části práce, vychází z nich a upravuje je pro specifické potřeby projektu v německém jazyce. Praktická část se soustředí na čtyři hlavní části projektu. Plánování hraje v projektu velkou roli a podílí se na něm jak učitel, tak žáci. Žáci se na plánování podílejí hlavně z toho důvodu, aby byl projekt



zaměřen skutečně na žákovy zájmy a potřeby, a tudíž aby vynaložené úsilí při projektu bylo opravdu efektivně využito. Na plánování se žáci v navrženém projektu podílí jednak vyplněním dotazníku a také společnou diskuzí před projektem. Projekt je plánován jako jednodenní a nese téma *Německo-česká vánoční kancelář / Deutsch-tschechisches Weihnachtsbüro*. Je zaměřen na zlepšení slovní zásoby a získání znalostí o realitách německy mluvících zemí. Následně je popsána i realizace, prezentace projektu a jeho zhodnocení. Evaluace proběhne ze strany učitele i ze strany žáků. Žáci evaluují ústně v diskuzi s učitelem po projektu i v rámci dotazníků, ve kterých mají prostor k vyjádření svého názoru a ke zhodnocení své práce.

Důležitou součástí empirické části jsou dva dotazníky, které žáci vyplňovali před projektem a po projektu. Tyto dotazníky slouží nejen k evaluaci projektu žáky, ale také jako podklad k vyhodnocení cílů projektu a hypotéz, které jsou stanoveny pro empirickou část práce. První hypotéza se týká toho, zda projekt dokáže pozitivně ovlivnit žákův zájem o němčinu. Motivace a zájem o projekt je totiž při projektu velmi důležitým faktorem pro to, aby projekt proběhl úspěšně a aby naplnil očekávané cíle. Druhou hypotézou je, že pro žáky představuje největší problém a výzvu řešení konkrétních informací v německém jazyce. Domnívám se, že vyhledávání informací v cizím jazyce může být složité, a to zejména z toho důvodu, že narazí na mnoho neznámých slovíček a je těžké vybrat to podstatné, co opravdu potřebují. Následně se otázky dotazníku zaměřují i na jiné faktory jako např. na upřednostňovanou formu práce, obtížnost osvojení si slovíček nebo množství poznatků o realitách Německa. Vzhledem k tomu, že žáci vyplňovali dva dotazníky s podobnými otázkami (jeden zaměřen se na běžné hodiny, druhý zaměřen přímo na projekt), tak vyhodnocení výsledků dotazníků probíhá na základě komparace odpovědí týkající se běžné výuky a projektové výuky.

# **I. Teoretická část**

## **1 Postavení německého jazyka na základních školách v ČR**

### **1.1 Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy**

Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a z něj vycházející rámcové vzdělávací programy definují obsahy a cíle vzdělávání v České republice. Bílá kniha je pojata jako „systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy“ (Bílá kniha, 2001 s. 7). Fungovala v podstatě jako podpora pro vytvoření rámcových vzdělávacích programů, které byly následně zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Pro zavedení jakékoli metody do výuky – nejen projektové – je tedy nutné, aby byla v souladu se školním vzdělávacím programem a zároveň také s rámcovým vzdělávacím programem dané úrovně, ze kterého školní vzdělávací programy čerpají. Proto se tato kapitola věnuje popisu rámcového vzdělávacího programu a posléze postavení německého jazyka v dnešním základním vzdělávání.

### **1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Jak již bylo zmíněno, výuka všech předmětů ve všech typech vzdělávání vychází z rámcového vzdělávacího programu. Jak se uvádí na webu *Národního ústavu pro vzdělávání*, určuje rámcový vzdělávací program konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. V rámcových vzdělávacích programech jsou uvedeny konkrétní výstupy a cíle, ale to, jak budou realizovány, závisí už na školách samotných. Jinými slovy se dá stanovit, že v rámcových vzdělávacích programech jsou stanoveny obecné formulace, na základě kterých školy čerpají pro tvorbu svého vlastního školního vzdělávacího programu. Školní vzdělávací programy jsou tedy na RVP založeny a jsou vydávány a zveřejněny ředitelem školy.

Tato kapitola i celá práce se věnuje základním školám, proto se tato podkapitola bude zaměřovat na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen: RVP ZV). Vedle RVP ZV existuje ještě RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro gymnázia, RVP pro dvojjazyčná (bilingvní) gymnázia (RVP DG), RVP pro střední odborné vzdělávání, RVP pro speciální vzdělávání, RVP pro základní umělecké vzdělávání a RVP v oblasti informatiky a ICT.

RVP ZV se skládá ze čtyř částí, v nichž se nejprve charakterizuje RVP a základní vzdělávání obecně a následně se zaměřuje na cíle základního vzdělávání a poté rovněž na

jednotlivé vzdělávací oblasti, ve kterých se žák základní školy má vzdělávat. Základní vzdělávání má poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Konkrétnější cíle základního vzdělávání jsou založeny na rozvoji klíčových kompetencí. Klíčové kompetence si můžeme představit jako vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které jsou u žáků během základního vzdělávání formovány. Veškeré vzdělávací aktivity a činnosti musí směřovat a přispívat k osvojování těchto kompetencí. Žák má být vybaven během základního vzdělávání těmito klíčovými kompetencemi:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní (RVP ZV, 2017, s. 10).

V RVP ZV (2017, s. 125) jsou rovněž uvedena tzv. průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova. Průřezová témata musí být školou do výuky nějakým způsobem integrována, není ale přesněji specifikována realizace a rozsah. Základní školy je mohou v ŠVP integrovat do již stávajících předmětů, nebo je realizovat samostatnými předměty. Hodně škol také volí cestu nejrůznějších projektů, přednášek či seminářů, které si organizují školy samy nebo si zvou experty z daných oblastí.

Nejobsáhlejší část RVP ZV tvoří popis vzdělávacích oblastí, ve kterých se má žák základní školy vzdělávat. RVP ZV definuje devět vzdělávacích oblastí: *Jazyk a jazyková komunikace*, *Matematika a její aplikace*, *Člověk a jeho svět*, *Člověk a příroda*, *Člověk a zdraví*, *Člověk a společnost*, *Člověk a svět práce*, *Umění a kultura* a *Informační a komunikační technologie*. U vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* jsou popsány vzdělávací obory *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. V rámci *Cizího jazyka* by „žákům měla být přednostně nabídnuta výuka anglického jazyka“ (RVP, 2017, s. 142).

Pokud si žák základní školy zvolí jiný první cizí jazyk než angličtinu, musí být školou obeznámen s tím, že nemusí být ve vyšším stupni vzdělávání zajištěna adekvátní návaznost. V praxi by to vypadalo tak, že pokud se žák jako první cizí jazyk učí např. francouzštinu, tak poté na střední škole může nastat problém, že ji daná škola nemusí nabízet, a naopak žákovi bude scházet znalost angličtiny, a bude proto za ostatními žáky zaostávat. RVP ZV specifikuje

dále i *Další cizí jazyk*, který může být nejen německý, ale i francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský či polský.

### 1.3 Německý jazyk jako *Další cizí jazyk* v RVP ZV

Jak bylo zmíněno, v RVP ZV jsou definovány vzdělávací obory, které se týkají výuky cizího jazyka: *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Německý jazyk spadá většinou do vzdělávací oblasti *Další cizí jazyk*. Největší odlišností od *Cizího jazyka* je, že se jeho vzdělávací obsah soustřeďuje až na druhý stupeň. Žáci se tedy od prvního stupně učí první cizí jazyk, a pak záleží na konkrétní škole, kdy přesně je během druhého stupně přidán druhý cizí jazyk.

Podle RVP ZV z roku 2017 je vzdělávací oblast *Další cizí jazyk* definovaná na základě očekávaných výstupů v poslechu s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. Vše je orientováno na recepci a produkci jednoduchých vět, krátkých textů, základních údajů, informačních nápisů apod. Jsou rovněž stanoveny tematické okruhy, kterým poté podléhá např. i slovní zásoba (musí být přizpůsobena tak, aby tyto tematické okruhy naplňovala): *domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí, realie zemí příslušných jazykových oblastí*.

V RVP ZV (2017, s. 142) jsou stanoveny také minimální časové dotace pro jednotlivé vzdělávací obory, které musí být ve školních vzdělávacích programech dodržovány. *Cizí jazyk* je vyučován od 3. do 9. ročníku s týdenní dotací tří hodin týdně. Pro *Další cizí jazyk* je závazně stanoveno šest hodin pro druhý stupeň, základní škola je zároveň povinna nabídnout *Další cizí jazyk* nejpozději v 8. ročníku. V praxi to znamená, že se *Další cizí jazyk* realizuje buď v 8. a 9. ročníku po 3 hodinách týdně, nebo od 7. do 9. ročníku po dvou hodinách týdně. Tyto časové dotace musí absolvovat všichni žáci základního vzdělávání s výjimkou žáků s podpůrnými opatřeními, u kterých může být časová dotace *Dalšího cizího jazyka* upravena či využita jiným vzdělávacím obsahem. Zatímco v *Cizím jazyku* mají žáci dosáhnout úrovně A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, je cílová úroveň pro *Další cizí jazyk* A1 (RVP ZV, 2017, s. 17).

## 1.4 Kolik žáků se učí německy?

Německý jazyk sice není v RVP ZV zakotven automaticky jako *Další cizí jazyk*, ale reálně se angličtina stala na mnoha školách automaticky prvním cizím jazykem. Z údajů *Statistické ročenky školství*<sup>1</sup> vyplývá, že ve školním roce 2018/2019 se angličtinu učilo 808 179 žáků základních škol a z nich bylo 805 649, kteří se ji učili jako první cizí jazyk. To znamená, že pokud se žák učil angličtinu, z 99,69 % se ji učil jako první cizí jazyk. Německý jazyk se učilo celkem 186 080 žáků a z toho 7 288 jako první cizí jazyk, tj. 3,92 % z žáků učících se němčinu si ji zvolili jako první cizí jazyk. Z těchto dat se dá vyvodit, že němčinu jako první cizí jazyk si volí velmi malé procento žáků, což může být odůvodněno právě RVP ZV. Pro větší přehlednost jsou základní data uvedena i ve zkrácené tabulce *Statistické ročenky školství*.

Tabulka 1 C1.15.2 Základní vzdělávání – žáci učící se cizím jazykům celkem, z toho první cizí jazyk – podle zřizovatele

Celkem	z toho žáci učící se jazyk													
	Celkem		anglický		francouzský		německý		ruský		španělský		italský	
	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk
813350	808179	805649	6631	263	186080	7288	54498	58	7617	0	346	92	424	0
													67	0

MŠMT nabízí ve svých tabulkách výkonových ukazatelů poprvé rozdělení pro první cizí jazyk a druhý cizí jazyk pro školní rok 2013/2014. V tomto roce se učilo 674 514 žáků

<sup>1</sup> Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy - Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie [online]. [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

angličtinu a z toho 670 265 jako první cizí jazyk (99,37 %). Němčinu se tehdy učilo 140 285 a z toho 10 179 jako první cizí jazyk (7,25 %).

Tabulka 2 C1.15 Základní vzdělávání – žáci učící se cizím jazykům celkem, z toho první cizí jazyk – podle území

Česká republika	Území		z toho žáci učící se jazyk															
	Celkem		anglický		francouzský		německý		ruský		španělský		italský		jiný evropský		jiný	
	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk	celkem	z toho první cizí jazyk
680871																		
674514																		
670265																		
6583																		
189																		
140285																		
10179																		
41538																		
206																		
3884																		
32																		
129																		
0																		
99																		
0																		
0																		

Je zde tedy patrná tendence ubývání zájmu základních škol o zavádění němčiny jako prvního cizího jazyka, protože v roce 2018/2019 se učilo němčinu jako první cizí jazyk téměř o 4 % méně žáků než ve školním roce 2013/2014.

Němčina je na základních školách většinou vyučována až na druhém stupni po angličtině, ačkoli existují důvody pro opačný postup. Dle Andrášové (In Janíková, 2011, s. 136) „je výhodnější začít se učit ‚obtížnějším‘ jazykům v mladším školním věku“. Jako důvod dokládá ten, že „motivace učit se další cizí jazyky po angličtině s věkem zpravidla klesá, neboť jedinec už má jistotu, že se alespoň anglicky domluví.“ Jako obtížnější jazyk zde myslí němčinu, protože angličtina bývá na počátku učení pro žáky poměrně jednoduchá a základní gramatiku se povětšinou naučí bez větších problémů i žáci průměrně nadaní na jazyky. Když už žáci znají byť jen základy angličtiny, nemají důvod se němčinu učit, protože si myslí, že se anglicky domluví. Pokud by se učili jako první cizí jazyk němčinu a s angličtinu by začali až později, byli by stejně tak motivovaní se anglicky učit, protože by věděli, že se bez znalostí angličtiny neobejdou. V případě němčiny jako druhého cizího jazyka často žáci vnímají němčinu jako příliš obtížnou, nemají moc zájem se ji jako druhý cizí jazyk učit. Motivace pro učení německého jazyka klesá, když žák pocítuje počáteční obtíže s výslovností a vidí, že musí vynaložit více úsilí a naučit se více gramatických jevů (Andrášová, In Janíková, 2011, s. 136 - 138).

## 1.5 Proč se němčinu učit?

Německy se mluví nejen v Německu, Rakousku, Švýcarsku, ale i Lichtenštejnsku, Lucembursku, Belgii a Itálii. Už jen vzhledem k tomu, že Česká republika sousedí se dvěma německy mluvícími státy, je pro žáky více než přínosné, aby se německý jazyk aktivně učili a používali ho. *Tandem* uvádí například tyto důvody, proč se učit německy:

- Spolková republika Německo je nejvýznamnějším obchodním partnerem České republiky.
- Němčina je rodným jazykem 96 milionů Evropanů.
- Německo představuje 4. největší ekonomiku světa.
- V Česku působí 8 000 německých a rakouských firem, což představuje více než 125 000 pracovních příležitostí.
- Německo významně podporuje vědecký výzkum, v celosvětovém měřítku je na 3. místě a zahraniční studenti jsou zde vítáni.
- Do Česka ročně zavítají 2 miliony Němců a Rakušanů.<sup>2</sup>

K dalším důvodům patří bezpochyby i turistika, mobilita pracovní síly, možnost studia, stáží a praxe v německy mluvící zemi. Vícejazyčností Evropy se zabývá v rámci svých projektů i Evropské centrum pro moderní jazyky Rady Evropy<sup>3</sup>, které podporuje jazykovou a kulturní diverzitu. Rozvíjení kompetence v oblasti mnohojazyčnosti je ve všech státech Evropské unie uznáno jako potřebné, a to především v primárním a sekundárním vzdělávání. Studium jazyků by podle doporučení tohoto centra mělo být vnímáno jako bohatství a zdroj a mělo by se informovat o důležitosti a všestranných přínosech studia jazyků.

Domnívám se, že by každý učitel měl alespoň některé z těchto důvodů žákům vysvětlit na začátku učení se němčiny a připomínat i během výuky, že ne vždy stačí angličtina. I ti žáci, kteří si myslí, že nebudou němčinu v životě potřebovat, často v dospělosti zjišťují, že je výhodné němčinu umět už jen z toho důvodu, že jedou na lyže do Alp.

## 1.6 Jak motivovat žáky k učení?

Když učitel začíná vyučovat němčinu žáky, kteří se setkávají s němčinou poprvé, vystává před ním nelehký úkol, a to motivovat žáky i jejich obtíže a nesnáze při učení. Nejprve se tato

---

<sup>2</sup> 12 důvodů proč se učit německy. Dostupné z: [http://www.tandem-org.cz/upload/file/1926\\_7728695352\\_letak-12-duvodu-cerveny-finalpro-tisk.pdf](http://www.tandem-org.cz/upload/file/1926_7728695352_letak-12-duvodu-cerveny-finalpro-tisk.pdf).

<sup>3</sup> European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (Evropské centrum pro moderní jazyky Rady Evropy) [online]. [cit. 8. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.ecml.at/>.

podkapitola věnuje rozdělení motivace k učení do dvou hlavních skupin. Poté se zaměřuje na konkrétní postupy a tipy, jak žáka v hodině motivovat.

Motivace je definována jako vnitřní síla vedoucí k aktivizaci, která člověku pomáhá k dosažení cílů. Motivace k učení se dělí na motivaci intrinsickou a extrinsickou, neboli pramenící z vnitřních faktorů a vnějších faktorů. Extrinsická motivace je výsledkem vnějších faktorů, například potřeba složit zkoušku, finanční odměna nebo možnost cestování v budoucnosti – pokud se naučím jazyk. Do vnějších faktorů spadají i cíle, které by měly být co možná nejvíce orientované na dlouhodobější časový úsek, společnost, ve které žijeme, a lidé z našeho okolí. Intrinsická motivace naopak pramení přímo z jedince samotného. Člověk si například užívá proces učení, chce se díky tomu, že bude umět jazyk, cítit lépe. Vychází ze žákových poznávacích potřeb a jeho vnitřního odhodlání se učit. Jedinci s tímto typem motivace dosahují často lepších výsledků. I v případě, že má žák na začátku učení motivaci spíše extrinsickou (či žádnou), je možné, že učitel díky své aktivitě v hodině a svým nadšením dosáhne toho, že se vnější motivace přetaví do vnitřní (Harmer, 2007, s. 98–99).

Učitel svou aktivitou v hodině dokáže poměrně hodně. Pomoci může například střídání aktivit. Díky tomu nebudou hodiny jednotvárné a žáci si proces učení oblíbí a nebude to pro ně jen „nutné zlo“, kterým musí projít. Samozřejmostí v moderní výuce jazyků je důraz na všechny čtyři řečové dovednosti – receptivní (poslech a čtení) i produktivní (psaní a mluvení). Učitel může za účelem motivování žáků využívat např. moderní technologie (tablety, interaktivní tabule, internetové portály). Motivaci u žáků mohou probudit rovněž didaktické hry, které jsou nezbytné především u mladších žáků. Ti se nedokáží soustředit příliš dlouho na jednu činnost, a tak by učitel měl také střídat aktivity receptivní a produktivní, a začleňovat např. i pohybové aktivity.

Také reálie německy mluvících zemí by učitel neměl opomíjet. Reálie jsou běžnou součástí učebnic, nicméně je vhodné, aby učitel představil reálie nějakou zábavnou formou, popř. kontrastivním způsobem. Žáci by neměli pouze pasivně přijímat informace, ale sami usilovat o získání určitého povědomí o německy mluvících zemích.

Moderní výukové strategie jsou jednou z cest, jak se může zvýšit či vzbudit motivace u žáků při učení se německého jazyka. Vhodnou cestou, jak žáky motivovat v hodinách německého jazyka, je činnostně orientované vyučování cizím jazykům. Při této výuce je totiž žák aktivní, aktivně se podílí na svém vzdělávání a rozvíjí kompetence určené RVP ZV. Do činnostně orientovaného vyučování se zařazuje i projektová výuka, která může pozitivně ovlivnit motivaci v učení se německému jazyku, pokud je prováděna tak, jak by měla, a tudíž žáky baví



téma, podíleli se na plánování, přenesla se na ně zodpovědnost plnění úkolů během realizace a projekt dosáhl cílů, které byly vytyčeny.

Jak již bylo zmíněno v předchozích podkapitolách, motivace k učení němčiny jako druhého cizího jazyka je spíše nižší, a proto by mohla projektová výuka sloužit jako jedna z metod, které žáka namotivují. Obecně platné pravidlo je, že učitel má volit vhodné situace a účinné metody, aby vzbudil u žáků poznávací potřebu a tím také motivaci pro učení.

Osvědčené postupy jsou podle Maňáka (1998, s. 35) například poskytnutí žákovi co nejdříve po výkonu zhodnocení, žák musí také rozumět účelu své práce, prostředí, kde k výuce dochází, by mělo být příznivé a podnětné, a v neposlední řadě Maňák uvádí i využití vhodných metod, technik a prostředků, které jsou pro žáka zajímavé.

Tato obecná tvrzení se dají vztáhnout i na proces projektové výuky. „Nepodaří-li se učiteli stimulovat touhu žáka učit se, sebevětší vnější aktivita může být jen aktivitou formální, výchovně neúčinnou“ (Maňák, 1998, s. 36). To souvisí s intrinsickou motivací, která hraje nejen během projektového vyučování spolu s pozitivními emocemi a zainteresovaností velmi důležitou roli. Pokud žák cítí spoluúčast a zodpovědnost za projekt, sám se rozhoduje a vybírá ze zdrojů, plánuje, hledá vlastní způsoby zpracování, je tím podporován ve vytvoření silné motivace. Čím silnější motivaci týkající se průběhu vyučovacího procesu se nám u žáka podaří vzbudit, tím se projekt stává účinnější (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15).

## 2 Od počátků projektu po současnost

Ač dnes projektovou výuku vnímáme jako jeden z inovativních typů výuky stojící v protikladu k výuce frontální (Zormanová, 2014, s. 143)<sup>4</sup>, která slouží k oživení běžné formy výuky, není projektová výuka vynálezem moderní doby. Koncem 20. století byla projektová metoda v českém prostředí sice znovu objevena a těší se i dnes velké popularitě, ale první myšlenky týkající se projektové výuky či činnostního vyučování se datují již do 17. století. Následující kapitola se bude věnovat stručnému historickému exkurzu do počátků projektové metody. Mezi významné osobnosti, které podporovaly praktičnost výuky a její využití v reálném životě, patřil např. Jan Amos Komenský, J. J. Rousseau nebo H. Pestalozzi (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 11). Termín projekt se využívá od 18. století (Maňák a Švec, 2003, s. 168) a poprvé ho definoval v souvislosti s výukou John Dewey, který patří spolu s W. H. Kilpatrickem k průkopníkům projektové výuky.

### 2.1 Jan Amos Komenský

Pegagog a myslitel Jan Amos Komenský (1592-1670) se řadí k zakladatelům moderní pedagogiky. Mezi jeho nejdůležitější spisy týkající se didaktiky a k činnostně orientovanému přístupu k vyučování se řadí *Velká didaktika*, *Svět v obrazech* nebo *Brána jazyků otevřená*. Přístup Jana Amose Komenského k vyučování a k pedagogice vůbec byl na svou dobu velmi pokrokový. Přestože za jeho života nebyly jeho myšlenky v praxi uplatněny, jsou např. jeho didaktické principy dodnes vnímány jako základ vyučování. Komenský sepsal ve Velké didaktice principy, které by se měly ve vyučování dodržovat, aby se žák skutečně něco naučil. K těmto principům se řadí například postupování od všeobecnému ke konkrétnímu, od snazšího k obtížnějšímu, žáci nemají být přetěžováni a k ničemu nuceni, jinak žák přirozeně ztratí zájem. Učitel by měl v žákovi vzbudit touhu po vědění a po učení, a to především zvolením vhodné metody, která má být přirozená. „Cokoli přirozené jde samo od sebe“ (Komenský, 1958, s. 140). Učitel má být laskavý, chválit pilnější žáky a malé žáky povzbuzovat například něčím sladkým. Také sama škola má být příjemné, světlé místo, kam se žáci budou rádi vracet. Třída by měla mít na stěnách obrazy. V neposlední řadě Komenský zmiňuje také to, že má být vše, co se ve škole probírá, k praktickému upotřebení (Komenský, 1958, s. 145-147).

I jeho přístup k výuce jazyků je na jeho dobu velmi pokrokový. „Jazykům se učíme ne jako části vzdělání nebo moudrosti, nýbrž jako nástroji, jímž je možno vzdělání čerpat a sdělovat

---

<sup>4</sup> Mezi další inovativní výukové metody řadí Zormanová např. metody diskusní, inscenační, didaktické hry, skupinovou výuku, diferenciovanou výuku, samostatnou práci žáků či výuku dramatem.

jiným“ (Komenský, 1958, s. 193). Komenský ve *Velké didaktice* několikrát zmiňuje (např. kapitola XXII), že se člověk nemusí učit všem jazykům; pro člověka jsou totiž vedle jazyka mateřského důležité obzvlášť sousední jazyky. Tímto se zabývá již v předcházející kapitole zmíněné Evropské centrum pro moderní jazyky Rady Evropy<sup>5</sup>. Ve svých dokumentech pojednává o nutnosti propojování se sousedními státy, především mezi mládeží, aby došlo k upevnění interkulturního dialogu a porozumění. Školám je doporučeno nabízet širší škálu jazyků a také „podporovat studium jazyka sousední země“.

Jazyk má podle Komenského fungovat hlavně jako dorozumívací prostředek mezi lidmi. Podle Komenského by měla být také velká pozornost věnována latině. Podle Komenského se jazyk má hlavně aktivně prakticky používat a následně také utvrzovat pravidly. Zde bychom mohli spatřovat počátky induktivního přístupu ke gramatice: žákovi je nejprve prezentována gramatika v kontextu a teprve poté jsou vyvozována pravidla.

Žák by podle Komenského měl při vyučování zapojovat co možná nejvíce smyslů. Díky smyslům si žák látku lépe osvojí a ulpí mu v paměti; smysl je podle Komenského „nejspolehlivějším příručím paměti“ (s. 181). Tento princip se dnes v metodách označuje jako vícekanálové učení. Komenský rovněž tvrdí: „Všemu, čemu se vyučuje, budiž vyučováno jako věci skutečné, která je k jistému užitku“ (s. 183). Tímto Komenský říká, že vyučování nesmí být odtrženo od reality, ale má z ní vycházet. Právě tyto myšlenky stojí i za projektovým vyučováním, kterým se tato práce v dalších kapitolách zabývá.

## 2.2 Americká pragmatická pedagogika

Přestože se Jan Amos Komenský proslavil svými myšlenkami již za svého života a jeho knihy se těšily popularitě, nebyly jeho didaktické zásady v jeho době přesunuty do praxe. Na přelomu 19. a 20. století přišla změna v uvažování o pedagogice, která měla za cíl zásadně přeměnit vyučování. Ze zamlklého žáka se měla stát aktivně smýšlející bytost. Kořeny projektového vyučování jako takového nalézáme v té době v americké pragmatické pedagogice. K nejstěžejnějším dílům patří knihy Johna Deweye a Williama Hearda Kilpatricka, které položily základ projektového vyučování (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 11–12).

John Dewey kritizoval tradiční školu za to, že je příliš teoretická, chtěl školu přizpůsobit dítěti a nějakým způsobem ji oživit. Jeho hlavní myšlenka byla, aby žák vykonával aktivně

---

<sup>5</sup> Doporučení Rady ze dne 22. května 2019 o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků. [online]. [cit. 8. 3. 2020]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1>.

určitou práci a získával tím dovednosti a zkušenosti. Zároveň ale nesmí být projekt zaměňován za ruční práce. Dewey vedl univerzitní experimentální školu, kde žáci vykonávali různorodé druhy tělesné práce – ne jako přípravu na budoucí povolání, ale čistě za účelem získání zkušenosti, které jsou v životě obecně důležité. Právě zkušenost a experiment pokládal Dewey za dva klíčové termíny, se kterými je nutno ve škole pracovat. Na základě experimentu a ověřování hypotéz žák získává zkušenosti, dochází k určitým závěrům a formují se mu názory a hodnoty. Dewey takto uplatňoval základní vyučovací metodu „learning by doing“, při které se žáci učí během vykonávání určité činnosti (Hyplová, 2009, s. 32). Žáci se měli setkávat s problémovými situacemi, které v životě musí řešit. „Základní metodou řešení problémových situací je subjektivní praktická činnost, vlastní zkušenost“ (Dvořáková, 2009, s. 12). Řešení problémů je zároveň nikoli cílem, nýbrž prostředkem vyučování.

Na Deweyho myšlenky navázal jeho žák William Heard Kilpatrick, který jeho dílo dále rozvíjel a na základě metody založené na řešení problémů vymezil projektovou metodu. V té době žák na základě konkrétních projektů, které jsou blízké jeho životu a jeho potřebám, sám studuje specifické otázky, a ne abstraktní pojmy (Dvořáková, 2009, s. 12). Kilpatrick vymezil čtyři fáze projektu: záměr, plán, provedení a posouzení; tyto fáze se hojně používají při projektovém vyučování dodnes.

Dewey a Kilpatrick nebyli jen důležitými průkopníky projektové metody. Jistá souvislost s myšlenkou, že žákovi by měl být nastolen problém a on ho má vyřešit na základě svého úsilí a zkušeností nabytých dříve, se objevuje v kompetencích popsanych v RVP ZV platném v českých školách. Přímá souvislost se odráží například ve zvládnutí kompetence k učení, kdy žák „vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě“ a „samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.“ Díky kompetenci k řešení problémů žák „vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností“ a v neposlední řadě také „samostatně řeší problémy.“ (RVP ZV, 2018, s. 10-11). Je proto patrné, že základní myšlenky pragmatické pedagogiky vytrvaly dodnes a prosadily se i v obecně platném českém školském kurikulárním systému. Vystává tedy otázka, jak se myšlenky reformních hnutí a počátky projektové výuky vůbec dostaly do českých škol.

## 2.3 Projektová výuka v českém prostředí

V české škole se projektová výuka dočkala největšího rozmachu ve třicátých letech 20. století, a to především díky českým pedagogům, kteří studovali v USA. Dle Dvořákové (2009, s. 29) se v českém prostředí vždy hledal „určitý kompromis, který měl podobu syntézy předmětového a projektového vyučování.“ Do té doby fungovaly české školy na principu herbartovské filozofie, která přehlížela žákovy potřeby a byla založena čistě na drilu a pedantském přístupu ze strany školy.

I přes reformní snahy projekty nikdy nenahradily tradiční vyučování, ale pedagogové si již za první republiky byli vědomi toho, že žákem vyvinutá aktivita je důležitá. Byly otevírány dokonce pokusné reformní školy, ve kterých byla nejdůležitější žákova činnost a samostatnost. Tyto pokusné školy byly nazývány činné, pracovní nebo produkční. I přes určité rozdíly v tom, jak chápaly reformní školství, kladly všechny důraz na žákovu samostatnou činnost a úsilí při získávání nových poznatků. Žák byl ale i přes svou samostatnost pod dohledem učitele. Pracovní metody, které byly v těchto školách využívány, vyžadovaly delší čas pro stejnou látku než v tradiční škole, ale na druhou stranu měly za cíl vést žáka k hlubšímu a trvalejšímu pochopení (Dvořáková, 2009, s. 32).

Jak zmiňuje Kratochvílová (2009, s. 31), významnou osobností ve 30. letech v české reformní pedagogice byl Jan Uher, teoretik v oblasti činné reformní školy. Jeho základní myšlenkou byla opět aktivita a samočinnost žáka. Žák se má díky vzdělávání stát aktivním člověkem, který je schopný klást si dosažitelné cíle. Jeho zásady hrají důležitou roli i v dnešním pojetí kurikulárních dokumentů.

Během okupace a druhé světové války byly snahy o reformní pedagogické hnutí potlačeny a ani po roce 1948 nebyla projektová výuka příliš podporována. A tak si projekty našly svou cestu do škol znovu až na počátku devadesátých let a formovaly se do podoby, ve které jsou do výuky užívány dnes. Během devadesátých let došlo k postupnému oživení projektové metody díky jejím zastáncům J. Kašové či J. Valentovi a v následujících letech ji začali propagovat mnozí další teoretikové a odborníci.

### 3 Projektová metoda v současném pojetí výuky

Projektová metoda se řadí k vyučovacím metodám, které se v dnešním pojetí vyučování zařazují jako ozvláštnění běžných hodin. Tyto metody mají za úkol žáky aktivizovat. Nicméně autoři se ve svých koncepcích o soudobých vyučovacích metodách liší a neexistuje jednotná koncepce, která by shrnovala všechny současné inovativní metody výuky. Předtím, než se tato kapitola bude věnovat projektové metodě jako takové, je nutné se věnovat i metodám, které jsou projektové metodě podobné nebo se mohou použít i v rámci ní.

#### 3.1 Projektová metoda jako jedna ze soudobých metod

Někteří autoři zařazují projektovou metodu do činnostně pojatého vyučování (handlungsorientierter Unterricht) či do vyučování orientovaného na žáka (schülerzentrierter Unterricht), ve kterém se žákova spíše pasivní role značně přeměňuje na aktivní, žák stojí ve středu zájmu, zatímco učitel stojí v pozadí. Projektové vyučování je podle Nečasové (2006, s. 23) „jedním ze základních metodických postupů velkých forem činnostně zaměřeného vyučování.“ Nečasová představuje členění Hoffmana a Langenfelda, kteří rozdělují činnostní metodické postupy na makrometody a mikrometody z hlediska toho, kolik času je potřeba na ně vynaložit. Makrometody se realizují jednu nebo více vyučovacích hodin, řadí se k nim právě např. projektová metoda, dramatizace či simulační modely. Na druhou stranu mikrometody učitel realizuje během jedné vyučovací hodiny či jenom její části a řadí se sem ABC-metoda, brainstorming, brainwriting, výuka ve stanicích, asociační metoda, hraní rolí, myšlenkové mapy aj. Během ABC-metody žáci vymýšlejí slovíčka postupně ke všem písmenům v abecedě. Při brainstormingu i brainwritingu jde o to, aby žáci nashromáždili co největší počet myšlenek a nápadů k určitému problému nebo tématu. Brainwriting se od brainstormingu liší tím, že žáci neříkají myšlenky nahlas, nýbrž je zapisují na papíry, které se nechávají kolovat (Nečasová, 2006, s. 22-23).

Důležité je také zmínit, jaké složky má mít činnostně orientovaná výuka. Činnostně orientovaná výuka obsahuje čtyři složky: motivační, poznávací, prováděcí a zpětnovazební (Rosecká, 2006, s. 34). V projektové výuce hraje důležitou roli samozřejmě složka komunikativní a jazyková, ale velmi důležitou součástí je i složka výchovná, interkulturní, informativní a motivační.

Janíková (2011, s. 51) popisuje výukové metody zaměřené na žáka a řadí k nim kromě projektové metody následující metody: celostní učení, činnostně zaměřenou výuku, autonomní učení nebo učení se cizímu jazyku pomocí řešení úloh řečového typu (*Task-Based Learning*).

Posledně jmenovaná metoda probíhá tak, že žáci řeší nějaký úkol z praktického života a na základě jeho zpracování učitel vybere jazykovou oblast, které bude nadále věnována pozornost.

Valenta (1998, s. 5) upozorňuje na to, že projektovou metodu lze uchopit také jako jednu z variant problémové metody. Dodává však také, že někteří autoři chápou termín „problém“ již z definice jako záležitost teoretickou, přičemž projekt má být praktický. I zde se tedy naráží na problém terminologie a nejasností při definování termínů.

## **3.2 Vymezení termínů**

Přestože projektová metoda, projektová výuka či projekt patří ve školství k často skloňovaným termínům, není na první pohled zřejmé, co se pod těmito pojmy skrývá. Přesná definice a chápání toho, co přesně projektová výuka je, se mezi autory liší. Přesto však existují důležité prvky, které v žádném projektu nesmí chybět. Tato podkapitola se věnuje vysvětlení terminologie, co projektová metoda či výuka znamená, jaký je mezi nimi vztah a také tomu, co musí projekt splňovat, aby byl účinný a nešlo jen o ztrátu času žáka i učitele.

### **3.2.1 Projektová metoda a projektová výuka**

Hned na začátek je důležité stanovit, že projektová metoda je nadřazená projektové výuce. Jinými slovy je projektová výuka založena na projektové metodě (Kratochvílová 2006, s. 40), a je tedy nejprve důležité stanovit, co si pod metodou představit. Výuková metoda je obecně definována jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“ (Maňák a Švec, 2003, s. 23). Když hovoříme o metodě, jedná s tedy o systematickou práci učitele, která však nemůže probíhat bez toho, aniž by docházelo ke spolupráci mezi učitelem a žákem. Učitel žáka usměrňuje, ale cílem je postupné osamostatňování žáka. Žáci nemají pasivně přijímat látku od učitele, nýbrž si mají hledat cesty, jak se jim nejlépe učí, aktivně a pozitivně přistupovat ke svému vzdělávání (Maňák a Švec, 2003, s. 22-23). To je důležité právě i u projektové metody, v rámci které žáci aktivně vytvářejí jakýsi produkt, a učí se tak přebírat zodpovědnost za svou práci.

Podle *Pedagogického slovníku* je projektová metoda definována jako „vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozena z principu pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu“ (s. 226). Projektová metoda vytváří základ, na kterém funguje projektová výuka; jedná se v podstatě o realizaci projektové metody již v samotném procesu vyučování. Termín projektová výuka je někdy nahrazován pojmem projektové učení (z anglického *Project-based Learning*), který tedy projektovou výuku chápe

spíše jako činnost na straně žáka, nebo projektové vyučování (*Project-based Teaching*), který naopak akcentuje činnost učitele. Jak zdůrazňují Maňák a Švec (2003, s. 15), tyto dva procesy se v praxi propojují, a proto všechny termíny: projektová výuka, projektové vyučování i projektové učení se mohou v realizaci projektu ve škole označit za synonymické. Jak uvádí Kratochvílová (2006, s. 40), pojem výuka bývá v teoretických publikacích chápána jako širší pojem a zahrnuje i např. cíle, obsah, typy, výsledky výuky. Protože se v plánování svého projektu budu zabývat právě těmito aspekty, tak se i v této práci přikláním k termínu projektová výuka.

Na portále *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* je projekt definován jako rámec, „v jehož mantinelech se odehrává výuka založená na nejrůznějších metodách, většinou činnostních.“<sup>6</sup> Projektová výuka může být popsána rovněž jako vyučování, při kterém „se účastníci projektu angažovaně začleňují do životní praxe a přebírají za své aktivity určitou odpovědnost.“ (Švec a Maňák, 2003, s. 168). Během procesu projektové výuky je důležitá komunikace mezi žákem a učitelem. Učitel není ten vychovávající a vzdělávající člen, který by plnil roli „vševědoucího“, a komunikace by se tudíž odehrávala na jednosměrném předávání informace učitel – žák. Při projektové výuce je to především komunikace žák – žák a také „vlastní vnitřní komunikace“, kterou žák vede sám se sebou při řešení problému pro dosažení výsledného produktu (Kratochvílová 2009, s. 19).

Jak již bylo řečeno, učitel rezignuje na svou autoritativní roli, musí kooperovat se žáky a akceptovat jejich počínání, zároveň to ale musí vyvážit tak, aby projekt dosáhl svého cíle. Je tedy nezbytné, aby byli žáci dopředu seznámeni s tím, co se bude dělat a jaké jsou cíle, i s tím, v jakých hranicích se mohou pohybovat. Žáci se sami rozhodují, jaký zvolí postup, jak si zorganizují čas a jak budou jejich činnosti navazovat. Petty (2013, s. 294) rovněž zmiňuje, že učitel může na začátku rozdat role zapisovatele či vedoucího skupiny. Této vedoucí pozice se mohou ujmout žáci, kteří jsou v předmětu zdatní a mohou tak snadno řídit své skupinky a rozdělovat jednotlivé úkoly.

Téma či problém, které je učitelem nebo žákem v projektové výuce zvoleno, musí žáky zaujmout, aby měli motivaci k jeho řešení. Musí rovněž vycházet ze žákových potřeb, aby se zabránilo tomu, že žák nebude pro práci motivován. Téma by mělo být zajímavě představeno,

---

<sup>6</sup> SÁRKÖZI, Radek: *Projektové vyučování – 1. díl – Charakteristika*. [online]. [cit. 15. 01. 2020]. Dostupné na: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>.



aby se aktivovaly žákovy již nabyté vědomosti (např. krátkou diskuzí, otázkami, ukázkou videa). Žáci mají cítit motivaci a důvod, proč takovýto úkol vykonat (Aldabbus, 2018, s. 74).

Projektová výuka bývá často zaměňována za výuku tematickou, ale přestože k sobě mají blízko, nejedná se o stejný typ výuky. Tematická výuka zpracovává určité téma do šíře, dělí se do několika podtémat, která se mohou prolínat i do více předmětů. Při projektové výuce jde o směřování k výslednému produktu, od kterého se odvíjí proces mapování, třídění materiálů a samotné řešení (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14). Ovšem i při projektové výuce se často propojují znalosti a zkušenosti z jednotlivých předmětů. Jinými slovy by se tento rozdíl dal popsat tak, že v projektové výuce nejde o komplexní popsání všech subtémat, ale spíše o samostatné vybírání důležitých informací a zabírání se věcí důkladněji, což vede k vytvoření konkrétního produktu. O projektové výuce se píše i v Bílé knize, podle které je to výuka „založená na aktivní, samostatné práci žáků, jimž dává příležitost proniknout v daném tématu do větší hloubky“ (Bílá kniha, 2001, s. 38).

### **3.2.2 Projekt**

Na tomto místě je nezbytné definovat, co projekt je a co vše do něj můžeme zařadit. Samotný termín projekt by se dal tedy definovat jako prostředek pro provedení projektové výuky. Nicméně již při samotném uvažování o zavedení projektu do výuky je důležité mít na paměti, že „ne vše, co je jako projekt publikováno a prezentováno, je opravdovým projektem. Vytrácí se tak skutečné pojetí projektů ve výuce, jak bylo založeno pragmatickou pedagogikou na počátku minulého století“ (Kratochvílová, 2009, s. 5). Kašová (1995, s. 13) užívá termín výchovně vzdělávací projekt (VVP) a považuje jej za jednu z „nejpřirozenějších forem výuky.“ „Výchovně vzdělávací projekt je integrované vyučování, které staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů“ (Kašová, s. 73).

Nejdůležitějším kritériem je přitom právě smysluplnost a využití v reálném životě. Také Maňák a Švec (2003, s. 168) upozorňují na tento fenomén a hovoří o spojování jednotlivých předmětů a důležitosti praktické orientace projektu. Žáci tak poznávají lépe své možnosti, objevují silné a slabé stránky a tím, že pracují v týmu, se podporuje také schopnost komunikovat, argumentovat a vyjednávat. Kratochvílová zmiňuje, že se projektová výuka snaží naplnit jeden z obecných cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a to vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci (Kratochvílová 2009, s. 19). Jak vyplývá z výše uvedeného, projektová výuka a projekt samotný slouží ke zlepšení znalostí nejen v předmětu, kterého se projekt přímo týká, ale zároveň i v předmětech dalších. Dochází totiž často k prolínání mezi předměty, a žáci proto využijí znalosti a dovednosti jednoho

předmětu i v jiných. Zároveň ale projekt slouží i k vyšším cílům: ke zlepšení klimatu ve třídě, k lepší komunikaci mezi žáky i k objevení silných stránek u jednotlivců.

„Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze života vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu“ (Pedagogický slovník, 2013, s. 226). Výstup projektu tedy není limitován, jak vyplývá i ze samotné definice, a žáci tak mohou být kreativní a nebát se vytvořit originální produkt.

Projekt můžeme chápat také jako prostor pro žáky, ve kterém mají možnost „aplikovat a procvičovat znalosti a dovednosti, a to často v podmínkách odpovídajících skutečnosti“ (Petty, 2013, s. 297). Učitel se své tradiční role v podstatě vzdává. Působí sice jako konzultant a zpovzdálí na žáky dohlíží a kontroluje, jinak ale za výstupy projektu odpovídají žáci samotní. Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, s. 14) stanovují tyto základní znaky projektu: odpovědnost žáka za vlastní učení, samostatné objevování poznatků a žákovo úsilí o dosažení cíle.

Herbert Gudjons definoval následující znaky projektu:

- projekt je vázán ke konkrétní situaci,
- orientuje se na zájmy žáků,
- je relevantní ve společenské praxi,
- plánování je orientované na cíle,
- žáci si sami organizují práci a přejímají zodpovědnost,
- je zapojeno co nejvíce smyslů,
- během výuky je důležité sociální učení (spolupráce žáků, rozvíjení sociální kompetence),
- projekt je orientovaný na výsledný produkt,
- zapojení více předmětů (projekt je interdisciplinární).

(Gudjons, 1992, s. 68 – 77)

### **3.3 Typologie projektů**

Rozdělení projektů podle měnících se činitelů je pro učitele důležité z hlediska plánování projektu. Plánování se z velké části odvíjí právě od typu projektu, který učitel chce realizovat. Následující přehled druhů projektů je zpracován na základě typologie Kratochvílové (2009, s. 46–48). Detailní typologii projektu najdeme i u Valenty (1993, s. 5–6), od kterého Kratochvílová většinu typů přejímá a dále je doplňuje.

**Podle délky projektu** může učitel provést projekt:

- a) krátkodobý (od dvou hodin po maximálně jeden den);
- b) střednědobý (maximálně jeden týden);
- c) dlouhodobý (více jak jeden týden, méně jak měsíc);
- d) mimořádně dlouhodobý (více jak měsíc).

Projekty dělíme **podle navrhovatele** na:

- a) spontánní žákovské;
- b) připravené učitelem;
- c) kombinace obou předchozích typů.

**Podle účelu** rozlišujeme projekty:

- a) konstruující určitou skutečnost (konstruktivní);
- b) směřující k estetické zkušenosti;
- c) usilující o řešení problému (problémové);
- d) hodnotící;
- e) vedoucí k získání dovedností (i sociálních).

**Podle informačního zdroje projektu** rozděluje Kratochvílová projekty na:

- a) volný (informační materiál si žák obstarává sám);
- b) vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut);
- c) kombinace obou typů.

Projekty **podle místa konání** jsou:

- a) školní;
- b) domácí;
- c) kombinace obou typů.

**Podle počtu žáků** se projekty rozdělují na:

- a) projekty individuální;
- b) projekty kolektivní (skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové, celoškolské);
- c) kombinace obou typů.

Kašová zde nabízí jinou typologii, a to podle věku žáků: projekty pro 1. stupeň základní školy, pro 2. stupeň základní školy a projekty celoškolské. Celoškolské projekty řadí k nejnáročnějším pro přípravu i provedení, „jejich předpokladem je totiž spolupráce všech, koho se škola týká“ (Kašová, 1995, s. 14). Zároveň ale Kašová uvádí, že „společná radost

z výsledků je pak přesně tím, co dává lidem dohromady, vede je ke vzájemnému respektování, toleranci a chápání“ (Kašová, 1995, s. 14). Jako příklad můžeme uvést výuku naruby, při které si žáci z vyššího stupně vyzkouší vyučovat žáky prvního stupně - učitelé mohou přitom také naslouchat jako žáci. Projekty jako tento prohloubí dobré vztahy mezi žáky, zboří věkovou bariéru a celkově uvolní klima školy.

U dlouhodobých projektů na druhém stupni navrhuje Kašová (1995, s. 38–39) jejich začlenění do běžných vyučovacích hodin, aby nedocházelo ke kolizím v rozvrhu a složitému domlouvání se s ostatními učiteli (to lze uskutečnit ovšem pouze v případě, že se jedná o projekt jednopředmětový). U krátkodobých projektů se zdá nejlepším řešením vypracování výchovně vzdělávacích projektů v rámci projektových týdnů, při kterých si žáci volí projekty na základě témat nehledě na věk. Projektové týdny jsou u žáků oblíbené z toho důvodu, že si volí témata, o které projeví sami zájem a tím pádem jsou více motivováni než při běžné výuce, kdy jsou témata vybírána učitelem.

Projekty dále rozlišujeme **podle způsobu organizace:**

- a) jednopředmětové;
- b) víceředmětové.

Projekt může být proveden v rámci jednoho předmětu, oblíbené jsou ale mezipředmětové projekty, kdy se integrují vědomosti jednotlivých předmětů a oborů. To umožňuje žákům hledat mezi nimi souvislosti a pochopit tudíž jedno díky druhému. Toto propojování a hledání mezipředmětových souvislostí si můžeme představit například tak, že žák využije znalosti z dějepisu při natáčení krátkého filmu o svém městě nebo propojí znalosti z hodin literatury při ztvárnění postavy v rámci divadelního projektu.

Tuto typologii projektu na základě Kratochvílové budu využívat pro praktickou část této práce. Od této typologie se nejrazantněji odlišuje svým rozdělením podle délky projektu Petty (2013, s. 292), který vnímá jako projekty až takové aktivity, které přesahují 8 hodin a zároveň stanovuje horní limit na 50 hodin. Aktivity, které trvají méně než 8 hodin, nazývá jako samostatné práce, avšak ve výsledku je jeho popsání samostatné práce totožné s tím, co ostatní autoři vnímají jako projekt.

## 4 Realizace projektu ve výuce

V projektové výuce existuje (nehledě na předmět, ve kterém je realizována) několik fází, na které musí brát učitel ohled. Cílem této kapitoly je popsat, co se v jednotlivých částech projektu děje. Přestože jsou fáze projektu stejné při realizaci v jakémkoli předmětu, přihlédne tato kapitola také ke specifikům, které je potřeba brát v potaz při realizaci projektu v hodinách německého jazyka.

Maňák a Švec (2003, s. 169) uvádějí tyto čtyři jednoduché fáze pro průběh řešení projektu: stanovení cíle, vytvoření plánu řešení, realizace plánu a vyhodnocení. Kilpatrick (Kratochvílová, 2009, s. 41) uvádí také čtyři fáze: záměr, plán, provedení, hodnocení. Tato práce následuje popis jednotlivých fází tak, jak je definuje Kratochvílová, která z Kilpatricka vychází. Kratochvílová definuje fáze mírně odlišně, ale jde stále o tu stejnou koncepci. Jedná se o fázi plánování, realizace, prezentace výstupu projektu a hodnocení projektu (2009, s. 41–42).

### 4.1 První fáze: plánování

Předtím, než se učitel rozhodne projekt ve své výuce zavést, musí tomu přecházet důsledné plánování.

Učitel nejprve plánuje sám a následně i se žáky. Nečasová (2006, s. 30) uvádí tyto dvě plánovací etapy:

- a) přípravné plánování projektu učitelem;
- b) kooperativní fáze plánování se žáky.

Ve fázi, kdy učitel plánuje sám, by měl učitel zohlednit následující body:

- stanovit cíle a smysl projektu;
- zvolit koncentrační ideu, od které se bude projekt odvíjet;
- stanovit výstup;
- promyslet, kdo se bude projektu účastnit;
- zvážit místo a čas;
- zvážit dostupnost zdrojů – pomůcky, vybavení, odborné učebny;
- zajistit dostupnost literatury;
- zvážit potřebné dovednosti;
- naplánovat činnosti;
- naplánovat organizační formy výuky;

- napsat předběžný časový harmonogram;
- uvážit, jak bude probíhat prezentace a zhodnocení;
- zohlednit průřezová témata;
- v cizím jazyce brát ohled na jazykovou vybavenost žáků.

Tento přehled byl vytvořen na základě teorie plánování Kratochvílové (2009, s. 134), Dömischové (2011, s. 32-34) a Pettyho (2013, s. 293).

Zapojení žáků do plánování je důležité, protože téma projektu musí odrážet žákovy potřeby a musí ho zajímat. Vzbuzení zájmu u žáků je při projektu velmi podstatné kvůli tomu, aby měli chuť se na něm aktivně podílet.

Je nezbytné si rovněž uvědomit, že ač se v mnoha publikacích o projektové výuce zdůrazňuje důležitost plánování, musí učitel na druhou stranu také pohotově zareagovat na veškeré nečekané situace při realizaci projektu. Jinými slovy, pokud učitel uvidí, že plán, který připravil, zkrátka nefunguje, musí si umět poradit a flexibilně organizovat žáky, aby se dospělo ke zdárnému dokončení projektu a celý projekt se nevytratil v pouhou ztrátu času.

### **Koncentrační idea**

V předcházejícím přehledu v plánování byla zmíněna koncentrační idea. O té nehovoří všichni autoři, ale Valenta a Kratochvílová ji považují za ústřední bod, kolem kterého by se měl celý projekt odehrávat. „Koncentrace učiva je soustředění látky kolem určitého ústředního motivu, jádra či základní ideje“ (Valenta, 1998, s. 4). Projektová výuka je jedním z prostředků, jak vyučovat bez ohledu na tradiční uspořádání předmětů.

Spíše než předmět jako takový se zde bere v potaz ústřední myšlenka, která má podobu konkrétního podnětu, úkolu z praktického života či problému a je spjata s názvem projektu. Valenta rozděluje typy koncentračních jader na obecné téma, konkrétní podnět, problém a výchovně vzdělávací cíl, přičemž ale dodává, že se v praxi tato jádra většinou prolínají. Nejčastějším jádrem je problém, který formuluje určitou problémovou otázku, na kterou žáci v průběhu projektu hledají odpověď. Zároveň je ale tato cesta k vyřešení problému obklopená nejrůznějšími odbočkami a dílčími problémy, které ten ústřední problém zasazují do kontextu a vedou žáky k myšlení o věcech jako celcích (Valenta, 1998, s. 3–5). V případě projektu v cizím jazyce jde o prolínání s jinými předměty jako např. geografie, historie, hudební výchova, výtvarná výchova atd. Konkrétní příklad koncentrační ideje pro projekt v německém jazyce může být vytvoření jídelníčku nebo programu v cizím jazyce pro cizince, kteří přijedou na výlet do České republiky.

## Cíle projektové výuky

Při stanovení cílů projektu je důležité mít na paměti, že cílem projektu není vytvořit produkt (video, brožuru, plakát atd.) ani zorganizovat výlet. Cílem projektu je vždy zlepšení znalostí a dovedností v daném předmětu. Obecně jsou definovány čtyři roviny cílů, které by se ve výuce měly dodržet: rovina kognitivní, psychomotorická, sociální a afektivní (Kratohvílová, 2009, s. 41). Do kognitivní roviny spadají hlavně konkrétní poznatky z daného oboru, které se žáci naučí. Ve výuce cizího jazyka zde tedy budou obsaženy komunikativní cíle a také lingvistické cíle týkající se zlepšení slovní zásoby, zvládnutí či procvičení konkrétní gramatiky nebo zlepšení výslovnosti. Do kognitivních cílů ale patří i např. získání znalostí o kultuře, geografii, literatuře atd. cílové země (souhrnně reálie).

Cílem cizojazyčné výuky, a tedy i projektové výuky v cizím jazyce, je především rozvíjení komunikativní kompetence, která se prolíná jak do složky kognitivní, tak do složky sociálně afektivní (Andrášová, in Janíková, 2011, s. 89). Domnívám se, že důležitou roli hrají v cizojazyčném projektu vedle cílů komunikativních a jazykových i cíle motivační (zvýšení zájmu o jazyk) a interkulturní (poznávání nové kultury).

Cíle projektové výuky by měly zohledňovat a vycházet z rámcových vzdělávacích programů. RVP ZV určuje, jakých cílů má dosáhnout žák po absolvování základní školy, a tak i cíle projektové výuky by se měly zrcadlit v cílech stanovených RVP ZV. Tím rozumíme jak cíle určené jednotlivými vzdělávacími oblastmi (a konkrétními předměty), tak i obecné cíle základního vzdělávání. Jedním z nich je například cíl „podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.“ Tento obecný cíl RVP ZV se v projektové výuce, pokud je řádně realizována, jistě naplní, protože to je jeden z pilířů, na kterých projektová výuka stojí. Žák během projektu naráží na problémy, překážky, musí se rozhodovat a také pracovat v týmu. To tedy úzce souvisí i s dalším cílem RVP ZV, a to: „rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých“, který akcentuje sociální vztahy. Žák se díky projektové výuce naučí, jak komunikovat s ostatními a zároveň i to, jak se mezi nimi prosadit, obhájit si názor, ale také umět ustoupit a vytvořit kompromis. Neméně důležitým cílem projektové výuky je „motivovat žáky pro celoživotní učení“ (RVP ZV, 2017, S. 8-9). Dále by cíle projektu měly korespondovat i se školním vzdělávacím programem dané základní školy.

Podle Pettyho (2013, s. 294) musí učitel činnosti v projektu dobře formulovat, aby nedocházelo k nedorozuměním a celý projekt se tím pádem nezhroutil. S tím souvisí nastavení cílů tak, aby stoupaly po Bloomově taxonomii cílů, tzn. od snazšího k obtížnějšímu

(zapamatovat – rozumět – aplikovat – analyzovat – hodnotit – tvořit). Projekt by neměl zůstat jen u nižších cílů, nýbrž by učitel měl zahrnout i cíle vyšší.

## **4.2 Druhá fáze: vlastní realizace**

Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce v praktické části věnuje realizaci projektu v němčině, soustředí se tato podkapitola především na to, jak projekt provést konkrétně při výuce cizího jazyka.

Činnosti mají být zajímavé, praktické, různorodé, aktivní, mají rovněž podněcovat myšlení a navazovat na Maslowovu pyramidu potřeb (Petty, 2013, s. 294). To se může projevat například tak, že učitel vytvoří pro žáky ve třídě bezpečné zázemí, kde panují dobré mezilidské vztahy. Žák se tedy nebude cítit ohrožen a bude schopen a ochoten se podílet na projektu, vkládat do něj čas, energii a vlastní podněty (potřeba bezpečí a jistoty před potřebou seberealizace).

### **Role učitele**

Učitel projekt plánuje a podílí se na jeho přípravě. Při realizaci projektu učitel funguje jako poradce při řešení. Zároveň opouští svou roli vedoucího a přenechává ji žákům samotným, nicméně dbá na to, aby žáci vykonávali svou práci a aby zůstali u plánovaného tématu. Velmi významnou roli hraje učitel v cizojazyčném projektu obzvláště při korekci jazykových chyb (Nečasová, s. 31). Učitel následně hodnotí přínos projektu a také práci jednotlivých týmů.

### **Role žáka**

Žák se během vlastní realizace aktivně podílí na řešení materiálů jak tištěných, tak internetových (to je závislé na to, o jaký typ projektu se jedná a co je jeho cílem). Poté vytvářejí své výstupy, které byly pro projekt předem určeny. Následně provedou také prezentaci svých produktů. Žák působí jako aktivní tvůrce projektu a týmový hráč, který musí vykomunikovat, co je pro danou situaci nejlepší a jak se bude postupovat.

## **4.3 Třetí fáze: prezentace**

Prezentace výsledků je nezbytnou součástí projektu. Při dlouhodobějších projektech se můžou průběžně vystavovat výstupy na nástěnkách ve třídě. Po zakončení projektu je vhodná prezentace i pro rodiče, pro více tříd nebo i pro veřejnost. Tato prezentace může mít formu článku v místním tisku nebo prezentace při vhodné příležitosti v místní instituci – v knihovně, v muzeu anebo v divadle (Jirásková, 2006, s. 84).



Žákovi je v této fázi projektu poskytnuta možnost prezentovat své vynaložené úsilí, proto prezentace funguje jako velký motivační faktor (Nečasová, 2006, s. 33) a pomáhá žákovi vytrvat v práci na projektu. S vědomím, že jejich práce bude veřejně prezentována a uvidí ji například i celá škola, se žáci již během realizace projektu snaží více, než kdyby práce skončila v kabinetě učitele a nikdo by se o ní nedozvěděl.

#### **4.4 Čtvrtá fáze: zhodnocení**

Nedílnou součástí projektu je hodnocení projektu. Pokud chybí a učitel se žáky nereflektuje, co se naučili, projekt se vytratí a žáci si z něj neodnesou to podstatné – poučení, co fungovalo, co nefungovalo nebo co příště udělat jinak a zlepšit. Možné formy hodnocení se žáky je diskuze ve třídě o tom, co jak jsou s výslednou prací spokojeni, jak se jim pracovalo v týmu a co jim projekt přinesl, co se naučili nového. Žáci také mohou zpracovat písemnou zprávu.

Učitel zhodnotí projekt ze svého pohledu zejména podle toho, zda byl splněn vytyčený cíl a jaký byl pro žáky přínos. Také zhodnotí práci žáků, a to především ve formě slovního hodnocení, známky se v projektové výuce využívají spíše méně (Nečasová, 2006, s. 32).

#### **4.5 Výhody a nevýhody projektové metody**

Projektová výuka a činnostně orientované metody vůbec disponují mnoha výhodami, které bezesporu přispívají k tomu, aby učitel projekt zkusil v praxi. Projektová výuka nabízí učiteli i žákům kontrast k běžné výuce, která ale také vyžaduje jak na straně žáka, tak učitele určité nasazení. Je na učiteli, zda se rozhodně projektové výuce věnovat svůj čas a zařadit ji do svých hodin. Učitel musí dobře promyslet, jak projekt naplánovat a zrealizovat, aby se zbytečně nemrhlo vynaloženým časem a úsilím žáka i učitele. Na tento problém projektové metody upozorňuje Petty: „Málokterá vyučovací metoda dovoluje učiteli rozvíjet tak širokou škálu dovedností – a málokterá mu dává větší příležitost promarnit čas špatně řízenými činnostmi“ (2013, s. 292).

Učitel musí počítat s tím, že projekt bude vyžadovat hodně časové přípravy často i nad rámec normální výuky. Pokud se však již rozhodne projekt realizovat, poskytne žákovi i učiteli samotnému výhody, které v běžném vyučování nenalezneme. Kratochvílová podala přehled předností projektové metody ve čtyřech dimenzích: dimenze žáka, dimenze učitele, dimenze procesu učení se a dimenze prostředí. Mezi největší výhody z pohledu žáka začleňuje Kratochvílová to, že se ovlivňuje proces poznávání, učí se týmové práci, posiluje kooperaci s vrstevníky, rozvíjí jeho sebedůvěru. Projekt také dostává vztah učitele a žáka do roviny

založené na důvěře a respektu. Z hlediska procesu učení se je výhodou to, že projekt respektuje aktuální vzdělávací potřeby žáka. Z hlediska okolního prostředí projekt zapojuje školu do širšího společenského dění a propojuje ji s praktickým životem (Kratochvílová, 2009, s. 52-54).

Zatím bylo pojednáno jen o tom, proč by se projektová metoda měla v hodinách využít. Jaké jsou tedy nevýhody – co hovoří proti zavedení projektové metody, a to především v cizím jazyce? Jak udává Valenta (1998, s. 7), učitel by měl být dobrý organizátor a prognostik a také umět žáky řídit. Může se zdát, že toto zjištění stojí v rozporu s myšlenkou projektové výuky, kdy má být žákovi ponechána volnost při realizaci. Projekt ale může ztroskotat na tom, že žáci nebudou vědět, co dělat. V tu chvíli musí zakročit učitel a poskytnou pomocnou ruku, přestože většinu času situaci spíše monitoruje zpovzdálí. Učitelé tedy musí dávat pozor na to, aby projekt důsledně naplánovali a zároveň pohotově reagovali tak, aby činnosti vedly k úspěšným cílům. Další možné úskalí projektové výuky je časová náročnost. Nejen příprava projektu, ale i jeho provedení musí být dobře časově rozvržené. V rámci jednoho projektu často kooperuje více učitelů, a proto je dobrá organizace a také komunikace mezi učiteli naprosto zásadní. Projekty často závisí nejen na spolupráci několika učitelů, ale i na kooperaci s různými institucemi: s muzei, radnicemi, obchody či divadly.

Plánování a vytváření projektu žáky motivuje a tím, že je na žáky přenesena zodpovědnost, musí s ostatními komunikovat a rozdělovat si práci v týmu. Komunikace je jedna z klíčových dovedností nejen v projektové výuce, a právě práce v týmu je nezbytná pro to, aby žáci společně dospěli k určitému výstupu, za který nesou společně zodpovědnost. Nicméně Nečasová (2006, s. 33) upozorňuje na to, že účinná kooperace v týmu představuje problém a může být výzvou nejen pro žáky, ale i učitele. Na vině je v tomto případě psychika a zároveň projekt pro obě strany představuje nové role, se kterými se musí vypořádat. Komunikace a spolupráce tedy může někdy váznout. Práce v týmu vyžaduje i odpovědnost za týmová rozhodnutí, a právě zde vyvstává úskalí s tím spojené. Žáci totiž mohou narazit na problém, že se nemohou domluvit na správném postupu.

Dalším problémem může být upadající zájem u žáka. „Učitel musí žáky dále motivovat a pomáhat jim. Po počátečním nadšení totiž často nastává útlum v jejich aktivitě“ (Jirásková, 2006, s. 84). To se může objevit zejména při dlouhodobějších projektech, kdy žák vynaloží velké množství času a energie. Jako motivace by zde mohlo sloužit rozfázování projektu do jednotlivých úseků, při čemž po každém úseku by následovalo průběžné hodnocení za tu určitou část projektu. Žáci by díky tomu viděli, že postupují dopředu a učitel by měl kontrolu nad tím, že se příliš neodchylují od zadaného tématu.

## 4.6 Specifika projektové výuky v cizím jazyce

Projekty se mohou realizovat v každém předmětu, nicméně projekt v cizím jazyce si nese určitá specifika, na které je třeba brát ohled. Projektová metoda dokáže využít individuální předpoklady jedinců. Podle Janíkové si žáci během ní osvojují nejen jazyk v jeho komunikativní funkci, ale zároveň si rozvíjejí další klíčové kompetence a mohou využít své vlastní zájmy, talent nebo zkušenosti. Projekty ve výuce cizího jazyka obecně ukazují žákům i tu stránku jazyka, ve které se nezabývají pouze rozebíráním gramatických pravidel či psaní textů, ale mohou se naopak seznámit s jinou kulturou a rozvíjet tak interkulturní kompetence. Pro žáky je projekt užitečný i v tom, že se naučí a vyzkouší si „nanečisto“ nějakou dovednost, kterou mohou přímo využít v reálném životě jako například najít v angličtině nejlevnější letenky do Londýna nebo najít hotel poblíž autobusového nádraží ve Vídni (Janíková, 2011, s. 65-66).

Obzvláště při projektu v cizím jazyce je potřeba z pohledu učitele myslet na to, že cílem projektu není vytvořit video nebo naplánovat výlet. Projektová výuka v cizím jazyce si klade za cíl zlepšení jazykových dovedností žáků (mluvení, čtení, psaní, poslech) a osvojení si nějakého z jazykových prostředků (gramatika, slovní zásoba, zvuková či grafická podoba slova).

Jak již bylo zmíněno, učitel by se měl vzdát své role organizátora a přenechat organizaci žákům samotným. To platí i v projektové výuce v cizím jazyce, je zde však důležité, aby učitel nepřehlížel chyby, které žáci při projektu dělají a opravil je. Jak upozorňuje Nečasová (2006, s. 31), je nutné, aby učitel provedl opravu nedostatků před prezentací projektu, aby nedocházelo k jejich fixování. Opravu zároveň mohou provádět i žáci mezi sebou, nicméně učitel by měl mít nad celkovou jazykovou korekturou kontrolu.

Vhodným tématem pro zapojení projektu do výuky cizích jazyků jsou reálie země cílového jazyka. Nabízí se například kombinace jazyka se zeměpisem, výtvarnou výchovou, hudební výchovou či literaturou. Konkrétní příklady projektů, které může učitel ve výuce německého jazyka zorganizovat, jsou:

- naplánování třídního výletu do Berlína,
- příprava německého dne na škole pro všechny třídy (např. spojené i s ostatními jazyky, které se na škole vyučují),
- vytvoření nástěnky s informacemi např. o nejzajímavějších městech, vynálezech, osobnostech apod.,
- natočení videa o výletě do Německa,

- vytvoření německého profilu literární postavy na sociální síti,
- vytvoření německého časopisu, ve kterém žáci publikují své články o aktuálním dění u nás i ve světě (srov. Nečasová, 2006, s. 36).

## **II. Praktická část**

### **5 Projekt *Německo-česká vánoční kancelář / Deutsch-tschechisches Weihnachtsbüro***

Zatímco v teoretické části se tato diplomová práce věnovala výuce německého jazyka v dnešních českých základních školách s ohledem na RVP ZV a poté projektové metodě z teoretického hlediska, půjde v praktické části o naplňování konkrétního projektu a jeho realizaci. Jedná se o realizaci projektu s dalšími prvky činnostně orientovaného vyučování. Projekt je zaměřen na reálie německy mluvících zemí, konkrétně na slavení Vánoc a na zvyky a tradice s nimi spojené.

#### **5.1 Formulace cílů a hypotézy**

Hlavním cílem praktické části je naplánovat projekt na základě poznatků z teoretické části a následně tento projekt realizovat na základní škole. Tato práce může následně sloužit jako návod pro učitele základní školy, který by chtěl tento či podobný projekt ve své výuce realizovat. Tento projekt může totiž poskytnout inspiraci a díky tomu, že byl skutečně realizován, tak se učitel může poučit z této první realizace a vyvarovat se případných chyb a nedostatků. Praktická část totiž obsahuje i evaluaci ze strany učitele na základě připravených otázek.

Pro praktickou část jsem si stanovila tyto hypotézy, které budu během realizace projektu ověřovat:

1. Projektová výuka je pro žáky zajímavější než běžné vyučovací hodiny němčiny.
2. Pro žáky je nejobtížnější samostatná rešerše relevantních informací v německém jazyce.

Tyto hypotézy souvisí se zvýšením motivace k učení německého jazyka a se zvýšením zájmu o německy mluvící země díky projektové výuce.

#### **5.2 Metody**

Jako metodu pro ověření stanovených hypotéz jsem zvolila metodu dvou dotazníků, které vyplnili účastníci před a po projektu.

Před projektem byli žáci dotazováni na to, zda je pro ně učení němčiny v běžných hodinách zajímavé. Rovněž byli dotazováni na formy práce a na obtížnost zapamatování si slovíček. Také měli odpovídat, zda shledávají učení se němčiny pro ně osobně jako důležité nebo ne. Po

projektu byl žákům poskytnut k vyplnění druhý dotazník, který měl za úkol zjistit, do jaké míry projektová výuka žáky bavila a jak byla efektivní. Oba dotazníky jsou k nahlédnutí v příloze této práce (Příloha č. 2 a č. 3).

Druhou zvolenou metodou je pozorování během projektu. Domnívám se, že i metodou pozorování toho, jak se žáci chovají, jak k zadání jednotlivých úkolů přistupují a jak spolu komunikují, se dají stanovené hypotézy do jisté míry ověřit. Se žáky bude po skončení projektu vedena neformální diskuze o průběhu projektu a o tom, jak jsou se svým výkonem a výsledky spokojeni.

### 5.3 Charakteristika školy

Pro realizaci projektu jsem si zvolila Základní školu Týn nad Vltavou, Hlinecká (dále jen Základní škola Hlinecká). Základní škola Hlinecká je sídlištní škola, která se nachází ve městě Týn nad Vltavou v Jihočeském kraji. Funguje jako spádová škola pro část města Týn nad Vltavou a pro okolní obce. Z okolních vesnic do školy ve školním roce 2018/2019 dojíždělo 21,6 %<sup>7</sup> žáků. Ve školním roce 2018/2019 byla Základní škola Hlinecká navštěvována 324 žáky celkem v 16 třídách. Žáci mohou navštěvovat i volitelné předměty jako např. domácnost, práce v redakci, španělština nebo technické činnosti. Škola je moderně vybavena, všechny třídy mají k dispozici interaktivní tabule a také byla nově vybudována jazyková učebna s počítači a sluchátky, což umožňuje zařazení moderních technologií do výuky jazyků. Od minulého roku je pro pracovní činnosti žákům k dispozici nově zrekonstruovaná žákovská cvičná kuchyně.

Od roku 1995 se na této škole vyučuje podle školního vzdělávacího programu „Škola pro všechny.“ Německý jazyk se zde vyučuje od 7. třídy druhého stupně s dotací dvou hodin týdně. Žákům je nabízena také španělština.

Tuto školu jsem si zvolila, protože z vlastní zkušenosti vím, že je tato škola podobným jazykovým projektům otevřena. Základní škola Hlinecká pořádá každoročně projektové dny a zapojuje se i do projektu „Edison“, během kterého dochází do hodin angličtiny studenti z různých koutů světa a zprostředkovávají tak interkulturní výměnu. Také zde proběhla v několika letech za sebou jazyková animace „Němčina nekouše“ od organizace Tandem, která pomáhá žákům zvládnout základy německého jazyka hrou a překonat tak jazykovou bariéru, kterou mohou žáci při prvním kontaktu s němčinou pociťovat. V neposlední řadě zde

---

<sup>7</sup> Výroční zpráva ZŠ Hlinecká 2018–2019 [online]. [cit. 20.01.2020]. Dostupné z: <https://www.zshlinecka.cz/wp-content/uploads/2019/11/vyrocní-zprava-2018-2019-v17.pdf>.

v minulém roce proběhl i projekt „Výuka naruby“, kdy žáci druhého stupně připravili program pro své mladší spolužáky.

## 5.4 Výběr a charakteristika skupiny

Pro projekt jsem na základě domluvy s paní učitelkou vybrala žáky 8. ročníku. Bylo plánováno, že se projektu zúčastní dvanáct žáků, z nichž 6 dosahuje výborných výsledků, a ostatní žáci měli na posledním vysvědčení známku 2 nebo 3. Tento projekt se dobře do výuky 8. ročníku hodí. Shoduje se totiž s obsahem vzdělávací oblasti *Další cizí jazyk – německý jazyk* ve Školním vzdělávacím programu ZŠ Hlinecká<sup>8</sup>. Během 8. ročníku mají žáci zvládnout tematické okruhy: denní program, schůzka s přáteli, cukrárna a uspořádat slavnost. V projektech pro 8. ročník jsou ve Školním vzdělávacím programu uvedené „německy mluvící země“. Jeden z výstupů 8. ročníku je, že žák „má základní poznatky o zemích dané jazykové oblasti.“

Žáci se němčinu učí od 7. ročníku podle *Team Deutsch*. Na konci této učebnice má žák dosáhnout úrovně A1. Projekt musí být koncipován s ohledem na to, že žáci nejsou v němčině pokročilí a uzpůsoben tak, aby i slabší žáci byli schopni se ho zúčastnit. Pro úplné začátečníky by mohl být projekt demotivující hlavně proto, že je důležitá určitá samostatnost a alespoň nějaká znalost cizího jazyka je nutná. K úspěšné realizaci je třeba, aby žáci již ovládali základy německého jazyka.

Na konci listopadu 2019, tedy těsně před projektovou výukou, probírali žáci 6. lekci. Žáci již probírali jednoduché časování sloves, přivlastňovací zájmena, větný zápor i zápor *kein*, 4. pád, předložky se 3. pádem. Žáci již o sobě a své rodině umí sdělit jednoduché věci, umí hovořit o škole, popsat postavu, říci něco o svém denním režimu naplánovat schůzku a ovládají barvy. V 6. lekci si žáci osvojují časové údaje: učí se řadové číslovky a předložky s časovými údaji; modální slovesa *müssen*, *dürfen*, *mögen* (jedná se o tvar *wir möchten*, tj. o konjunktiv préterita, který si žáci osvojí lexikálně jako slovíčko). V podstatě náhodou vyšlo, že v 7. lekci učebnice se žáci učí o slavnostech, svátcích v různých ročních dobách a pozvánkách na společenské akce. Toto téma přímo koresponduje s tématem projektu.

## 5.5 Plánování projektu

Jednou z klíčových myšlenek, proč jsem tento projekt chtěla realizovat je, aby si žáci osahali němčinu i mimo tradiční hodiny a bez učebnice. Přestože žáci na základní škole

---

<sup>8</sup> ŠVP ZV Škola pro všechny. ZŠ Hlinecká. [cit. 29.01.2020]. Dostupné z: <https://www.zshlinecka.cz/wp-content/uploads/2020/02/vp-verze-19.2.2020.pdf>.

dosahují v dalším cizím jazyce pouze na úroveň A1, je možné projekt realizovat, protože byl koncipován právě pro tuto úroveň a bez zbytečně obtížných jazykových konstrukcí. Projekt navržený v rámci této diplomové práce je zaměřen především na reálie německy mluvících zemí a na kontrast české a německé kultury v oblasti slavení Vánoc. Žák si osvojí německou slovní zásobu spojenou s Vánoci a s Feste.

Žákova aktivní účast a tvoření projektu může dopomoci k tomu, aby se jim němčina učila snadněji je právě to, že nahlédnou do německé kultury. Tím, že žáci musí hledat materiály, spojovat souvislosti a porovnávat informace a přebírají zodpovědnost za svou práci, zlepšují se své komunikační dovednosti a zároveň získávají znalosti.

Z důvodu, aby projekt proběhl hladce a bez problémů, musí se důkladně naplánovat jeho průběh, časové rozvržení i jednotlivé kroky při jeho realizaci. Proto jsem již v září 2019 navštívila poprvé Základní školu Hlinecká, abych o svém záměru informovala paní ředitelku a zároveň abych se s ní domluvila na průběhu a zajištění učeben. Protože je projekt jednodenní a školní, nebude potřeba žádné zvláštní organizace mimo školu. Žáci však musí být uvolnění na celý den z vyučování. Paní ředitelka mi vyšla ve všem vstříc a během podzimu jsme se následně domluvily i na konkrétním termínu.

Hlavní myšlenka toho, čím se projekt bude zabývat, vznikla po diskuzi s paní učitelkou německého jazyka. Věděla jsem, že bych chtěla provést projekt na téma Vánoc a spojení Česka a německy mluvících zemí. Když jsem s tímto tématem za paní učitelkou němčiny přišla, řekla mi, že se žáci každoročně před Vánoci ptají, jak se slaví Vánoce v Německu. Základní myšlenka projektu byla tedy jasná od začátku: žáci budou aktivně sbírat informace a pátrat po podobnostech a rozdílech českých a německých Vánoc. Na plánování projektu se následně podíleli i žáci, a to především formou dotazníku, který vyplnili na konci listopadu během hodiny němčiny. V dotazníku se všichni žáci shodli, že je téma Vánoc a propojení české a německé kultury zajímavá a že chtějí během projektu zdobit perníčky. Proto je tato činnost zařazena jako jedna z aktivit během projektu. Zároveň z dotazníku vyplynulo, že upřednostňují skupinovou práci, proto je většina projektu koncipována jako forma skupinové práce. Celý dotazník, který zapojuje do plánování projektu žáky a jejich potřeby, je k nahlédnutí v příloze (Příloha č. 1).

Týden před projektem jsem se se žáky sešla při hodině německého jazyka. Během této hodiny jsem žákům představila hlavní myšlenku projektu a diskutovali jsme na téma Vánoc a českých zvyků. Proběhl brainstorming, při kterém mi žáci říkali všechno, co by chtěli v rámci vánočního projektu dělat. Na konci hodiny bylo jasnější, co kdo bude dělat a žáci také sami navrhli, co si do dne projektu obstarají: někdo vyhledá na internetu recepty, někdo vyhledá na



internetu nebo v mapě nejbližší německá a rakouská města, někdo sepíše seznam nejznámějšího českého cukroví. Tímto setkáním se žáci naladili na téma projektu a zároveň byli motivováni něco aktivně začít hledat a shánět pro projekt. Projekt jako takový se bude odehrávat v průběhu jednoho školního dne v době adventu, aby se téma časově hodilo k roční době. Časová dotace na projekt je stanovena na šest vyučovacích hodin, poté proběhne evaluace projektu a také vyplnění krátkého dotazníku.

Základní ideou, kolem které se projekt bude koncentrovat je tedy simulování reálné česko-německé vánoční kanceláře, která má na starost sekci „cestování“ a má za úkol co nejlépe porovnat zvyky a tradice Vánoc v Německu a Česku v těchto oblastech za účelem informovat a navnadit českého turistu k návštěvě Německa a německého turistu k návštěvě Česka, porovnáním obou kultur dospět k tomu, co máme společného a co naopak odlišného. Uplatní se tedy tzv. kontrastivní princip pojetí reálií, kdy žáci budou vyhledávat podobnosti a odlišnosti německých a českých Vánoc. To, jak žáci vytvoří jednotlivé výstupy, bude na nich. To jsem i zdůraznila při našem setkání před projektem, mohou si vybrat, zda budou vytvářet prezentace nebo projekty na papír.

Důležitým globálním cílem projektu je zvýšení motivace a zájem pro učení se němčiny. Uvědomuji si, že německý jazyk bývá jakožto druhý cizí jazyk někdy neprávem zanedbáván, a proto je nezbytné u žáků vzbudit motivaci a důvěru v to, že je německý jazyk důležitý a přínosný jak pro budoucí kariéru, tak i pro život. Jedním z prostředků, jak toho dosáhnout, je právě zprostředkování nejrůznějších aktivit a projektů, které ukazují propojení kultur (v důsledku dlouholetého soužití Čechů s německy mluvícími sousedy), jak jsou si německá / rakouská a česká kultura – nejen prostorově – blízká a co mají společného. Samostatné bádání po zvycích a tradicích, tak jako pečení cukroví se zdá být jednou z vhodných cest, jak projektové vyučování v rámci německého jazyka na základní škole uchopit.

### 5.5.1 Charakteristika projektu

**Název projektu:** *Německo-česká vánoční kancelář / Deutsch-tschechisches Weihnachtsbüro*

**Typ projektu:**

- **Podle délky:** jednodenní
- **Podle navrhovatele:** kombinovaný (připravený učitelem i žáky)
- **Podle účelu:** konstruuující určitou skutečnost, řešení problému
- **Podle informačního zdroje:** kombinovaný (žákovi je tištěný materiál poskytnut, ale další materiál si obstarává sám v průběhu projektu i před projektem)

- **Podle místa konání:** školní
- **Podle počtu žáků:** kolektivní, organizovaný v rámci jednoho ročníku
- **Podle způsobu organizace:** vícepředmětový (německý jazyk, zeměpis, praktické činnosti, výtvarná výchova)

**Účastníci:** žáci a žákyně osmého ročníku, předpokládaný počet: dvanáct žáků

**Místo:** Základní škola Hlinecká, konkrétně: jazyková učebna vybavena počítačem pro každého žáka a kuchyňka

**Čas:** 9.12. 2019, 6 vyučovacích hodin 8:00 – 13:30

### **Koncentrační idea:**

Základní ideou projektu je, aby si žáci „osahali“ němčinu za pomoci reálných zdrojů, a nejen z učebnice, jak jsou zvyklí. Koncentrace spočívá tedy na konstrukci reálné situace, kdy budou žáci budou pracovat v týmech v tzv. vánoční kanceláři, která dostane za úkol připravit materiály a občerstvení na téma českých a německých Vánoc. Zpracování výstupů jako takových je závislé na fantazii a nápadech žáků během projektu, ale témata, kterých se projekt bude dotýkat jsou předběžně tato: vánoční tradice, koledy, kdo a kdy nosí dárky, adventní trhy v ČR a nejbližších německých a rakouských městech atd. V projektu je i jako motivační složka zapojeno zdobení perníčků, které může ukázat, že v obou kulturách hraje pečení cukroví důležitou roli.

### **Průřezová témata:**

- Sociální rozvoj
- Evropa a svět nás zajímá
- Lidské vztahy
- Kulturní diference

### **Cíle projektu:**

Hlavním cílem v oblasti kognitivní je zlepšení jazykových dovedností, a sice na rovině lexikální. Velkou úlohu mají v projektu reálie – kultura, zvyky a tradice. Žáci během projektu získají nové poznatky o kultuře německy mluvících zemí. Tento cíl souvisí s interkulturní složkou projektu, která vychází z interkulturní kompetence definované v RVP ZV. Žáci si v rámci interkulturní složky uvědomí kulturní rozdíly a podobnosti a vybudují si tím pozitivnější vztah k německé kultuře (afektivní cíl, ve kterém si žáci uvědomují vlastní kulturní tradice a jejich hodnotu pro život a umí je srovnat s druhou kulturou). Psychomotorický cíl je

možné spatřovat v tom, že žáci zdobí perníčky a některé skupiny také vyrábějí plakáty, proto projekt buduje do jisté míry i jejich technické zdatnosti.

Hlavní cíl ve složce komunikativní a jazykové (kognitivní cíle) sestává z několika dílčích cílů, které vychází z Bloomovy taxonomie cílů (Petty, 2013, s. 294):

**Žáci:**

- pojmenují německy předměty, jídlo a pití, tradice, zvyky, barvy – s vánoční tematikou (závislé od průběhu projektu);
- přeloží potřebné informace z němčiny do češtiny a naopak;
- popíší jednoduchými německými větami (přítomný čas, jednoduchá slovesa za pomoci slovníku), jak se slaví německé a české Vánoce;
- vyhledají informace z různých zdrojů, třídí je a použijí k vypracování plakátů;
- pojmenují města, spolkové země, které jsou blízké ČR;
- uvedou příklady zvyků a tradic, které se dodržují v Německu a ČR;
- umí najít základní informace v němčině na internetu (orientace v mapě, kdy jsou otevřené vánoční trhy, najít recept...).

Rovněž motivační složka a její cíl zvýšení zájmu žáků během projektové výuky hraje významnou roli. Domnívám se, že i interpersonální složka projektu (sociální cíle) je důležitá: žáci ve skupině rozhodují o nejlepších řešeních a učí se dělat kompromisy ve prospěch skupiny.

**Výstup:**

Podle fantazie a nápadů žáků jsou předpokládané výstupy:

- brožura, plakát, obrázky s popisy, příspěvek do časopisu či prezentace;
- perníčky nazdobené českými i německými nápisy.

**Organizační formy výuky:**

- skupinová práce, práce ve dvojicích, individuální práce, práce v plénu

**Prezentace projektu:**

- prezentace produktů skupinových prací před spolužáky, vyvěšení produktů na chodbě, vytvoření výstavky pro ostatní třídy, článek v časopise Vltavín (1/2020)

**Průběh zhodnocení:**

- slovní zhodnocení učitelem

- zhodnocení žáky ústně i písemně prostřednictvím dotazníku po projektu

## 5.6 Provedení projektu

Kvůli tomu, abych předešla zmatkům během projektu jsem se rozhodla nashromáždit veškeré možné materiály již dopředu. Proto jsem během listopadu sbírala všechny materiály o vánočních svátcích, zvycích, vánočních trzích, receptech v podobě časopisů, letáků, brožur a prospektů v německém jazyce. Cílem bylo nashromáždit co největší množství materiálu, ze kterého si žáci budou moci sami vybírat a třídit, co se jim do projektu hodí a co nikoli. Počítala jsem s tím, že bude k dispozici internet a žáci si poté sami dohledají, co budou potřebovat a považovat za důležité. Se žáky jsem se seznámila týden před začátkem projektu, kdy jsem jim vysvětlila podstatu projektu a společně s nimi zformulovala hlavní myšlenku projektu. Také dostali za úkol obstarat si některé materiály sami (viz 5.5 Plánování projektu).

Projekt se uskutečnil 9.12. 2019 od 8:00 do 13:30 a proběhl tak, jak byl naplánován. Žákům byl ještě před začátkem projektu rozdán krátký dotazník, který měl reflektovat jejich zkušenosti s němčinou a jejich postoj k běžným hodinám. Před projektem jsem žákům zdůraznila, že ponesou zodpovědnost za výsledný produkt, z čehož pro ně vyplývá, že si musí rozvrhnout práci tak, aby ji zvládli a také si rozdělit, kdo bude jakou práci dělat. Zároveň jsem se ale snažila vytvořit příjemné prostředí, aby se žáci nebáli a dobře spolupracovali. Tato podkapitola se věnuje popisu toho, jak proběhly jednotlivé hodiny, tj. časovému harmonogramu a následně také popisu jednotlivých aktivit (a metod), které byly během dne zapojeny. Časový harmonogram je sice pro přehlednost rozdělen do jednotlivých hodin, ale jednotlivé vyučovací hodiny do sebe během projektu plynule navazovaly, přestávky se dělaly po vzájemné domluvě.

### 5.6.1 Časový harmonogram

#### 1. hodina (8:00 – 8:45) – místo: jazyková učebna

Žáci jsou sice již seznámeni se základní myšlenkou projektu, ale přesto je ještě jednou zopakováno, jaká slovní zásoba se pojí k tématu svátků a Vánoc. Je zapojena metoda brainstorming.

Žáci se rozdělí do čtyř skupin a zvolí si po vlastním uvážení a na základě předchozího brainstormingu následující témata:

1. **skupina:** zvyky a tradice spojené s Vánocemi / Bräuche und Traditionen an Weihnachten;

2. **skupina:** jídlo a pití o Vánocích a v předvánočním čase / Essen und Trinken an Weihnachten und in der Vorweihnachtszeit;
3. **skupina:** adventní trhy v německých městech blízko českých hranic / Weihnachtsmärkte in Deutschland in der Nähe der tschechischen Grenze;
4. **skupina:** adventní trhy v rakouských městech blízko českých hranic / Weihnachtsmärkte in Österreich in der Nähe der tschechischen Grenze.

Učitel ponechá skupinkám volnost v tom, jak chtějí svůj produkt zpracovat. Je jim k dispozici počítač i čtvrtky a potřebné materiály i jiné pomůcky k tomu, aby žáci mohli tvořit své produkty na papír. Dvě skupiny se rozhodnou pro tvorbu prezentací v PowerPointu, dvě skupinky se rozhodnou pro tvorbu plakátu.

## **2. hodina (8:55 – 9:40) – místo: jazyková učebna**

Skupiny pracují na plakátech nebo prezentacích na počítači. Vyhledávají k tomu informace v tištěných materiálech i na internetu, třídí je, domlouvají se ve skupinách a rozdělují si práci. Učitel kontroluje práci, poskytuje rady, nefunguje jako organizátor práce, ale spíše je v dosahu, pokud žáci potřebují odbornou konzultaci nebo radu s organizací času. Žákům je poskytnut k dispozici slovník.

## **3. hodina (10:00 – 10:45) - místo: jazyková učebna**

Během této hodiny žáci dokončují práci na plakátech a následně prezentují své práce. Během každé prezentace mluví všichni členové dané skupinky, v německém jazyce představují jednotlivé části výstupu.

## **4. hodina (10:55 – 11:40) – místo: jazyková učebna**

Žáci nyní nebudou pracovat ve skupinách, ale vytvoří se nové dvojice. Bude následovat mikrometoda hraní rolí, kdy si žáci zopakují nejen reálie spojenou s vánočními trhy, ale především slovní zásobu, kterou nabyli během tvoření plakátů a prezentací. Žáci si dále opakují slovní zásobu spojenou s německy mluvícími zeměmi a svátky ve formě křížovky.

## **5. hodina (11:50 – 12:35) – místo: kuchyňka**

Na začátku hodiny proběhne přesunutí do kuchyňky. Žáci jsou rozděleny na dvě skupiny. Jedna skupina zdobí perníčky a opakuje si přitom barvy. Druhá skupina je zapojena do jiné aktivity, a to spojování tvarů perníčků s jejich německými názvy a následně kreslení těchto tvarů na samostatnou čtvrtku. Skupiny se poté vymění, práce ale plynuje pokračuje do další hodiny.

## **6. hodina (12:45 – 13:30) – místo: kuchyňka**

Žáci průběžně dokončují zdobené perníčků a aktivity zaměřené na slovní zásobu spojenou s pečením. Následně žáci vytváří dvojjazyčný recept na perníčky za pomoci slovníku. Žáci opět pracují ve dvou skupinách a posléze se oba překlady porovnávají. Poté je projekt formálně ukončen a navazuje na něj diskuze o průběhu projektu, která slouží k jeho evaluaci jak ze strany žáků, tak učitele.

### **5.6.2 Aktivity**

V této podkapitole jsou představeny jednotlivé aktivity, které byly v rámci celé projektové výuky zastoupeny. Není u nich popsán přesný postup, protože se vše odvíjí na vlastní aktivitě žáků, ale přesto jsou aktivity do určité míry naplánovány, aby se předešlo tomu, že učitel nebude vědět, co dále dělat. Rovněž jsou popsány pomůcky a také konkrétní slovní zásoba (u některých aktivit alespoň okruhy), na kterou žáci během realizace narazili a kterou si v projektu osvojili.

#### **Brainstorming**

Aktivita, která je zapojena hned na začátku projektu, má za cíl aktivizování žáků. Žáci shromažďují co nejvíce nápadů a slovíček týkajících se Vánoc. Jako základní otázka je položena: Was ist typisch für Weihnachten? Nejprve žáci říkají všechny nápady k této otázce obecně a učitel je zapisuje. Poté, co vytvoří skupinky, provedou brainstorming i ke svým jednotlivým tématům před samotným začátkem vytváření svých prezentací a plakátů.

**Slovní zásoba:** Weihnachten, das Christkind, der Weihnachtsmann, die Weihnachtsstolle, das Essen, Der Heilig Abend, das Weihnachtslied, der Weihnachtsbaum, backen, das Plätzchen, der Lebkuchen, das Geschenk, bringen, bekommen, schenken, der Karpfen

**Pomůcky:** papír, barevné fixy, případně slovník

#### **Výroba plakátů a tvoření prezentací (Plakate basteln und Präsentationen machen)**

Tato aktivita tvořila klíčovou a nejdelší část celé projektové výuky. Během realizace trvala – i se zadáním a evokací na začátku projektu a prezentací výsledků– tři vyučovací hodiny. Spočívá v samostatné práci ve skupinách, kdy učitel spíše jen přihlíží a koriguje, aby se žáci příliš neodchýlili od zadaného tématu. Žáci si volí formu práce, pracují ve svém tempu. Tato aktivita je v dalších podkapitolách popsána detailněji včetně prezentace.

**Pomůcky:** čtvrtky, nůžky, lepidlo, fixy, pastelky, materiály z infocenter, brožury, počítač, internet

**Slovní zásoba:** spojená s jednotlivými tématy (die Tradition, das Essen, der Heilig Abend, das Plätzchen, der Weihnachtsmarkt)

### **Hraní rolí (Rollenspiel)**

V této aktivitě žáci předvedli rozhovor dvou kamarádů, kteří se chtějí vydat na adventní trh. Přepis jednoho z rozhovorů je k nalezení v příloze (Příloha č. 6). Žáci během rozhovoru narazili na gramatiku řadových číslovek a také předložek týkajících se místa a času (am 13. Dezember, am Platz, um 13 Uhr, von – bis).

**Pomůcky:** papír, tužka

**Slovní zásoba:** der Weihnachtsmarkt, sich freuen, der Platz, Monate

**Gramatika:** řadové číslovky

### **Aktivita pro upevnění slovní zásoby (Křížovka / Kreuzworträtsel)**

Tato úloha měla za cíl, aby si žáci zopakovali slovíčka a zároveň si trochu odpočinuli. Křížovka slouží jako odlehčení po poměrně kognitivně náročných aktivitách, kdy žáci museli sami vytvářet plakáty a prezentace a prezentovat své výstupy.

**Pomůcky:** pracovní list, tužka

**Slovní zásoba:** der Karpfen, der Weihnachtsmarkt, der Dezember, Wien, Berlin, das Geschenk, Österreich, Deutschland, Weihnachtslieder

### **Aktivita pro upevnění slovní zásoby (Přiřazování / Zuordnung)**

Zatímco jedna skupina žáků zdobila perníčky, druhá skupina přiřazovala jednotlivé názvy v němčině a formičky, které k sobě patří. Následně je obkreslovali na papír a vytvořili tím přehled formiček, které můžeme při pečení perníčků použít. Kartičky, které byly použity na přiřazování, jsou součástí práce jako Příloha č. 4.

**Pomůcky:** pracovní list, čtvrtka, pastelky

**Slovní zásoba:** der Lebkuchenmann, der Komet, die Schneeflocke, die Weihnachtskugel, der Stern, der Weihnachtsbaum, die Glocke, das Schwein

### **Zdobení perníčků (Plätzchen dekorieren)**

Aktivita, při které se zapojí všechny smysly včetně chuti, se hodí jako závěrečná aktivita, na kterou se žáci těší. Nejprve jeden ze žáků umíchal polevu (pod dohledem učitele byl postup komentovaný v němčině: „Wir mischen Einweiß, 150 Gramm Zucker und ein bisschen Zitronensaft.“), poté žáci přešli ke zdobení. Tato aktivita má velký efekt zejména jako motivační složka projektu, zároveň má výsledný produkt, se kterým je možné dále pracovat: žáci popisují, kdo jaké tvary nazdobil a jaké barvy použil.

**Slovní zásoba:** barvy (weiß, grün, rot, gelb, braun, schwarz), tvary z předchozí aktivity, nápis na perníčkách: Frohe Weihnachten

**Pomůcky:** suroviny a kuchyňské potřeby na výrobu polevy, zdobící tubičky, formičky

## 5.7 Výstupy a prezentace výsledků

Žáci vytvořili v rámci projektu plakáty a prezentace v německém jazyce, které informují o českých a německých Vánocích. Všechny skupiny po skončení tvorby plakátů a prezentací prezentovali své výtvořky před svými spolužáky. Všem byl poskytnut dostatečný prostor a zároveň všichni žáci byli podporováni k tomu, aby se na prezentaci podíleli. Všechny skupiny odvedly velmi dobrou práci a byly za své produkty pochváleny celou třídou. Fotografie plakátů i snímky jednotlivých prezentací jsou k nalezení v příloze této práce (Přílohy č. 7 – č. 11).

Výstupy projektu byly vystaveny na chodbě základní školy, aby sloužily jako prezentace žáků, kteří se na projektu podíleli. Zároveň také může nalákat i ostatní, kteří se nezúčastnili (nebo se zatím německý jazyk vůbec neučí), aby se začali o němčinu více zajímat a dozvěděli se něco nového. Druhá část prezentace výsledků byl článek uveřejněný v městském časopise Vltavín. Stejný článek je k nalezení i na webových stránkách školy. Článek je k nalezení v příloze (Příloha č. 13).

## 5.8 Evaluace

### 5.8.1 Zhodnocení žáky

Po skončení samotného projektu následovala evaluace, která je nezbytně nutná pro to, aby měl projekt ten správný efekt. Se žáky byl projekt evaluován prostřednictvím otevřené diskuze po projektu. Žáci hodnotili průběh projektu velmi kladně, o aktivity měli zájem a měli zájem se podílet na dalším podobném projektu. Za velmi přínosné v rámci německého jazyka považovali upevnění slovní zásoby formou křížovky a dalších aktivit, které byly realizovány. Velmi ocenili zdobení perníčků, při kterém přiřazovali jednotlivé tvary perníčků k německým slovíčkům a popisovali své perníky.



Žáci také reflektovali svůj výkon v rámci dotazníků po projektu. Na otázku „Připadá ti, že jsi odvedl/a dobrou práci?“ odpovědělo osm žáků „spíše ano“, dva žáci „ano“ a dva žáci „spíše ne“. Většina žáků je tedy se svou prací spokojená. Další výsledky dotazníků, které jsou spojeny s cíli projektu a hypotézami práce jsou analyzovány v následujících podkapitolách.

### 5.8.2 Zhodnocení učitelem

Před realizací projektu jsem připravila tyto otázky, které bych v rámci reflexe projektu chtěla zodpovědět: *Jak se vyučovala němčina v projektové výuce v porovnání s běžnou hodinou? Co se mi líbilo a povedlo a co bych naopak udělala příště jinak? Vzhledem k tomu, že se jedná o osobní zkušenosti, bude tato podkapitola psána ze subjektivního pohledu v 1. osobě.*

Při porovnání role učitele v běžné hodině, jak jsem si mohla vyzkoušet během praxe na ZŠ a SŠ, a v hodinách projektové výuky, je náročnější na organizaci projektová výuka. Projekt vyžaduje dlouhodobé plánování a detailní rozvrhnutí celého dne, aby nedocházelo k plýtvání času a zbytečným prostoje kvůli nepřipravenosti. Během realizace učitel nehraje primární roli ve funkci toho, kdo vzdělává, ale právě proto, že si neditruje celou hodinu sám, nýbrž spoléhá do velké míry na žáky samotné, představuje projekt poměrně náročnou úlohu.

Během běžné hodiny si učitel hodinu do velké míry řídí a je na něm, co zvolí za metody, formy práce, látku. Při projektu tomu bylo jinak, žáci měli velkou míru autonomie, co se týče nejen formy práce či používání pomůcek, ale i samotných oblastí týkajících se Vánoc, které si zvolili k řešení. V čem již neměli takovou volbu byl výběr slovíček, která si osvojovali v řízenějších aktivitách.

Velmi kladně hodnotím ze svého pohledu spolupráci mezi žáky, nedocházelo ke konfliktům, žáci kooperovali a doplňovali se. Dobře si také dělili práci a vyhledávali informace v německých zdrojích (jak tištěných, tak internetových), přestože to pro ně nebylo jednoduché. Co bych naopak příště udělala jinak, by byla časová organizace. Na projekt bych vyčlenila více času a rozvrhla projekt do dvou dnů, aby zbylo více času na procvičení a popřípadě i zapsání si slovní zásoby do ucelené podoby, protože na to již nezbyl čas.

## 5.9 Vyhodnocení cílů projektu

Cíle projektu lze zaprvé vyhodnotit podle odpovědí v dotazníku po projektu. Hlavním lingvistickým cílem bylo, aby si žáci osvojili německou slovní zásobu spojenou s vánoční tematikou. Žáci byli dotázáni na to, zda si myslí, že odvedli během projektu dobrou práci. Tři žáci uvedli „ano“, sedm žáků „spíše ano“ a dva žáci „spíše ne“. U této otázky se domnívám, že

žáci spíše podhodnotili svou práci, protože pracovali velmi svědomitě, a i jejich výstupy byly objektivně velmi zdařilé.

Lze stanovit, že cílů projektu bylo dosaženo. Jedna z otázek byla zaměřena na to, aby žáci demonstrovali svou znalost nové slovní zásoby tím, že napíší konkrétní slovíčka. Mezi nejčastěji zmiňovanými se ocitla následující slovní zásoba: Lebkuchen (10x), Christkind (8x), poté také v menší četnosti Spielzeug, Glocke, Puderzucker, Zimt, Stern, Komet, Weihnachtsstolle, Weihnachtsschmuck, Weihnachtsmarkt atd. Do jisté míry bylo zjištěno i pozorováním během projektu a také diskuzí po projektu, že si žáci zlepšili německou slovní zásobu a tím se dosáhl lingvistický cíl projektu. Žáci během projektu komunikovali v německém jazyce, demonstrovali rozhovor dvou kamarádů chystajících se na adventní trh a v neposlední řadě v němčině prezentovali své výstupy.

Dalším cílem bylo, aby si žáci zapamatovali nové poznatky o tom, jak se slaví Vánoce v Německu. Otevřené odpovědi jsem zobecnila do podoby *Grafu 1*. Nejvíce žáků si zapamatovalo informace o jídle: štědrovečerní večeři, cukroví a o drážďanské štole. Tento se dá vysvětlit tím, že téma vánočního cukroví a jídla bylo v určité formě součástí témat ve všech skupinách.



*Graf 1*

Závěrem k této podkapitole lze dodat, že cíle projektu byly dosaženy. Objektivně se dají zhodnotit cíle ze složky komunikativní a jazykové. Cíle z ostatních složek mohou být vyhodnoceny na základě pozorování při projektu, žáci během projektu spolupracovali a aktivně se podíleli na řešení jednotlivých aktivit, tak jako skupinové práce na plakátech a prezentacích.

Také během evaluace se dospělo k tomu závěru, že žáky projekt zaujal a užili si spolupráci na něm.

## 5.10 Vyhodnocení výsledků praktické části

Tato část se věnuje vyhodnocení dotazníků, které žáci anonymně vyplňovali před a po projektu. Budou také vyhodnoceny hypotézy stanoveny v úvodu praktické části, a to na základě porovnání grafů vytvořených z otázek obou dotazníků. V uzavřených otázkách mohli žáci zvolit pouze jednu možnost. V několika otázkách byla možná otevřená odpověď, přímé citace z nich jsou v této podkapitole použité jako příklady. Dotazníky vyplnilo dvanáct účastníků projektu (osm dívek a čtyři chlapci). Deset žáků na začátku dotazníku uvedlo, že již s rodinou nebo se sportovním oddílem navštívili německy mluvící zemi. Dva žáci zatím německy mluvící zemi nenavštívili.

Již před začátkem projektu byli žáci dotazováni na to, do jaké míry vnímají němčinu jako užitečný jazyk. Jak bylo již zmíněno v teoretické části, žákům někdy chybí k učení se cizího jazyka motivace a myslí si, že jim stačí angličtina. Jak znázorňuje *Graf 2*, deset žáků (83 %) si myslí, že je pro ně užitečné či spíše užitečné učit se německy. Žáci byli vyzváni i k tomu, aby uvedli zdůvodnění. Pět žáků uvedlo zvýšené pracovní příležitosti (např. „můžu jít pracovat do Německa a vydělat si víc peněz“). Následovalo i cestování (např. „protože s babičkou jezdím často do Rakouska“) a obecné důvody spojené se sousedními zeměmi (např. „kvůli domluvení se v jiné zemi, obzvlášť když dvě německy mluvící země jsou naši sousedé“). Na druhou stranu se objevil i argument, který zastával opačný postoj: „ve většině zemí se stejně mluví i anglicky“.

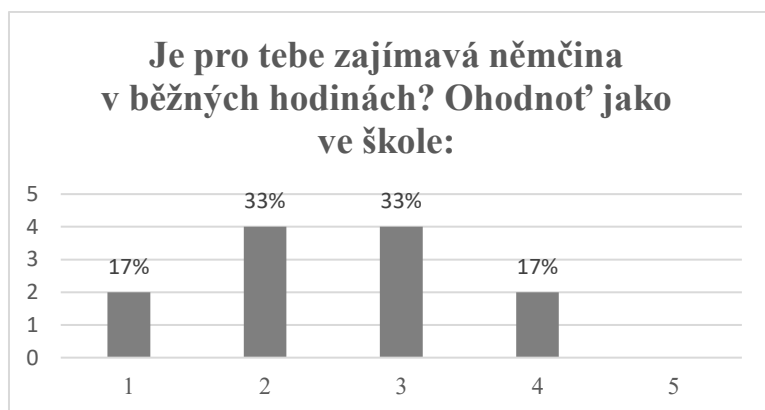
Závěrem k tomuto grafu lze tedy stanovit, že většina žáků vnímá němčinu jako užitečný předmět pro svůj další osobní i profesní život, přestože nelze angličtině upřít její důležitost.



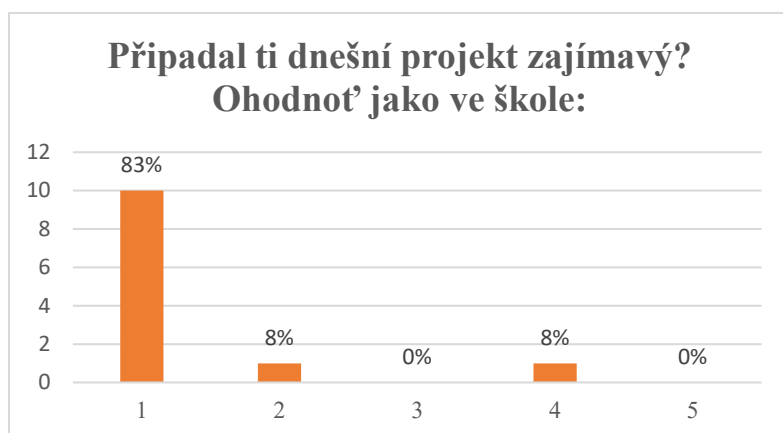
*Graf 2*

I přesto, že se většina žáků shoduje na užitečnosti němčiny, neshodují se ve svém přístupu ohledně toho, zda je němčina v běžných hodinách zajímavá a jak zajímavý jim připadal projekt. Následující dva grafy (*Graf 3 a Graf 4*) ukazují, jak jsou pro žáky zajímavé hodiny v běžných hodinách a jak pro ně byl zajímavý projekt. Tyto otázky měly za úkol zjistit, zda žáci uvítají zařazení projektu místo běžných hodin. 17 % žáků ohodnotilo zajímavost němčiny v běžných hodinách nejvyšší známkou, nejčastěji hodnotili známkou 2 a 3. V případě projektové výuky tomu bylo jinak; 83 % žáků (10) zvolilo nejvyšší známkou, 1, jeden žák zajímavost projektu ohodnotil známkou 2. Výjimkou byl jeden žák, který ohodnotil zajímavost projektu na známku 4. Mohlo by to záviset např. na tom, že žák v Německu zatím nebyl, byl pro jeho jazykovou úroveň moc obtížný apod.

V dotazníku následovala po otázce zajímavosti další otázka zaměřená na to, zda žáci byli pro projekt motivováni či ne a zda by se podobného projektu chtěli zúčastnit znovu. Zde zvolilo kladnou odpověď dokonce všech 12 žáků. Na základě výsledků těchto dvou otázek i na základě mého pozorování během projektu se může stanovit, že hypotéza č. 1 *Projektová výuka je pro žáky zajímavější než běžné vyučovací hodiny němčiny* se tedy potvrdila. Žáci pokládají projektové vyučování za zajímavější než vyučování v běžných hodinách. Je to zřejmě kvůli tomu, že to pro žáky byla změna oproti normálnímu režimu, téma projektu je až na výjimku bavilo a byli motivováni k vykonávání daných aktivit, protože se podíleli na jejich plánování.

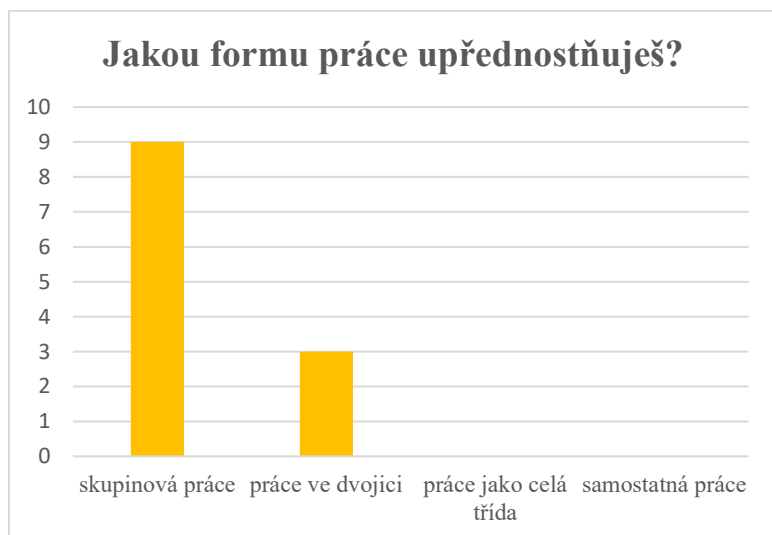


*Graf 3*



Graf 4

Žáci byli také dotazováni na to, jakou formu práce žáci upřednostňují. Tato otázka jim byla pokládána již během fáze plánování, kde většina žáků zvolila skupinovou práci a poté i v dotazníku před a po projektu. I v těchto dvou dotaznících vyšel stejný výsledek jako ve fázi plánování; žáci až na výjimky upřednostňují skupinovou práci. V projektu byly obsažené všechny formy práce, ale na základě fáze plánování byla zvolena práce ve skupinách jako hlavní forma, přičemž dvě dívky si zvolily práci ve dvojici. Podle mého názoru žáky projekt bavil a pokládali ho za zajímavý i díky tomu, že pracovali ve formě práce, kterou upřednostňují a ve které se cítí komfortně. Souhrnné výsledky forem práce jsou zaznamenány v následujících grafech (Graf 5 a Graf 6).



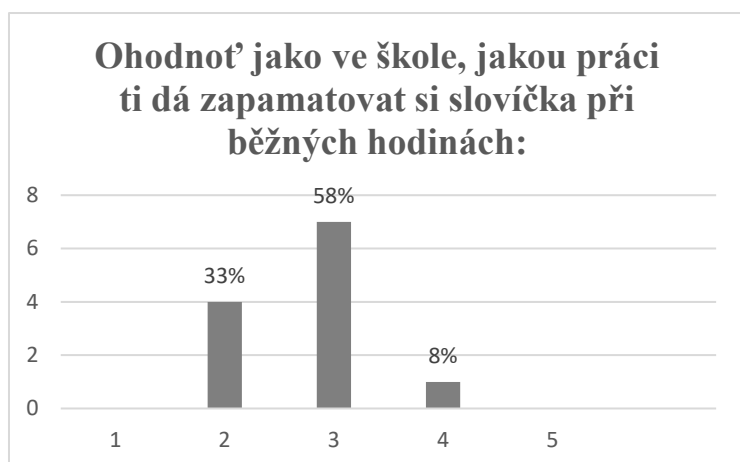
Graf 5



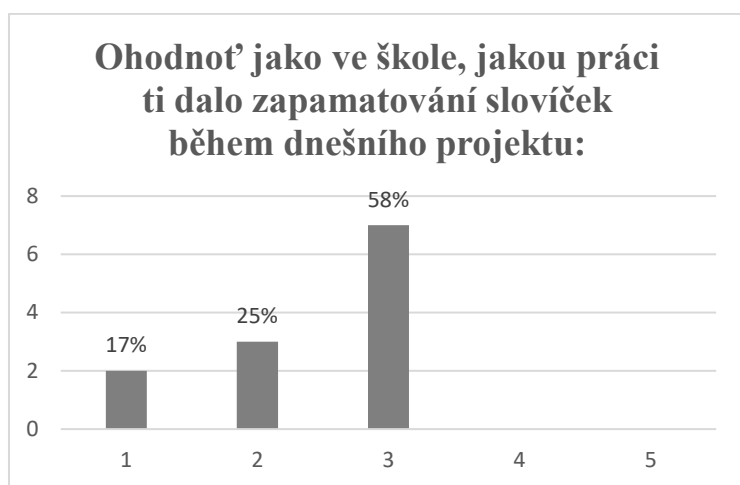
Graf 6

Další z otázek byla zaměřená na to, jakou práci dá žákům zapamatování si slovíček při běžné hodině a při projektu. Od paní učitelky i žáků samotných jsem věděla, že se slovíčka učí v podobě seznamu, tj. německé slovíčko a český překlad. Slovní zásoba se odvíjí podle tématu lekce. V projektu se slovní zásobu žáci učili různými formami: nejprve na začátku projektu proběhl brainstorming slovní zásoby, co žáky k tématu Vánoc napadla. Pokud nějaké slovíčko nevěděli, našli si ho ve slovníku. Následně při práci na samotných prezentacích a plakátech se žáci seznamovali se slovní zásobou relevantní k jejich konkrétnímu problému, který řešili. Poté si upevnili slovní zásobu v podobě křížovky a při zdobení perníčků byl za cíl zapamatování si slovní zásoby týkající se barev a slovíček spojených s pečením.

Při běžných hodinách je pro žáky průměrně těžké zapamatovat si slovní zásobu, sedm (58 %) žáků ohodnotilo známkou 3 (*Graf 7*). Stejný výsledek lze nalézt i v druhém grafu (*Graf 8*), který se týká projektu – i osvojování slovíček během projektové výuky 58 % žáků hodnotilo známkou 3. U jiných hodnocení je viditelný posun, tři žáci uvedli, že se jim v projektu slovní zásoba učila velmi dobře, a dva další hodnotili známkou výborně. Dá se tedy konstatovat, že projekt v případě slovní zásoby příliš neulehčuje žákům její osvojení – i v rámci projektové výuky je pro žáky obtížnost osvojení si slovíček poměrně velká. Na druhou stranu je ale velmi pravděpodobné, že slovíčka, která si žáci z projektu zapamatují, jim zůstanou uložena v dlouhodobé paměti, protože si slovíčka „osahali“ mnoha formami, sami je aktivně používali a používali při tom nejen vizuální cestu, kdy by si slovíčka četli ve slovníčku, ale i hmat, sluch nebo chuť.

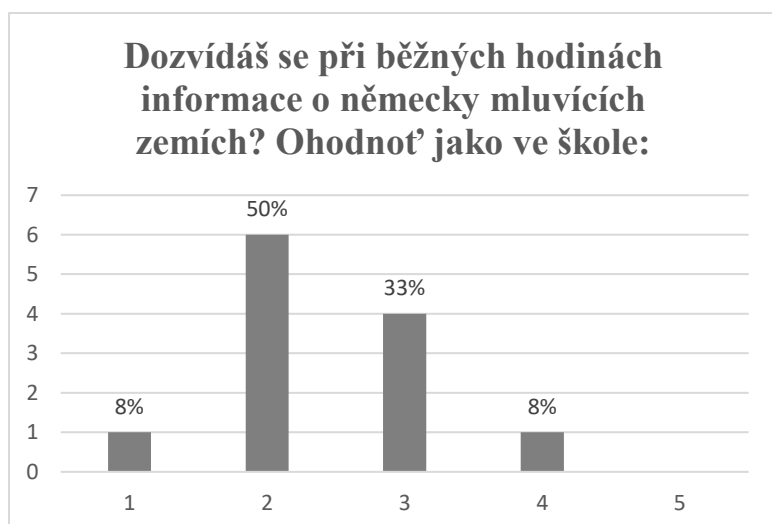


Graf 7

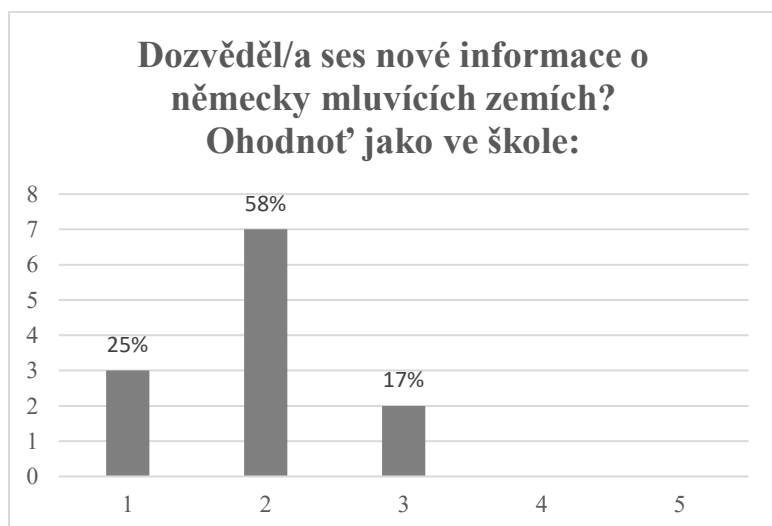


Graf 8

Poslední porovnání se týká reálií německy mluvících zemí, protože reálie byly obsahem celého projektu. Žáci byli před projektem dotazováni, zda se při běžných hodinách dozvídají o německy mluvících zemích. Polovina žáků ohodnotila tuto otázku známkou 2 a jeden žák známkou 1, z čehož se dá vyvodit, že jsou žákům i v běžných hodinách poskytnuty určité informace (Graf 9). Svůj podíl na tom mají určitě nově koncipované učebnice, které reálie obsahují a žáci se díky nim mají možnost seznámit s kulturou cílového jazyka. To, jak žáci ohodnotili nové informace během projektu, je znázorněno v Grafu 10. Dá se z něj vyčíst, že žáci se dozvěděli dostatek informací; deset žáků ohodnotilo jako výborné či velmi dobré.



Graf 9



Graf 10

Otázka „Co hodnotíš v tomto projektu jako nejobtížnější?“ (Graf 11) testovala hypotézu, že pro žáky představuje nejobtížnější část rešerše v německém jazyce. Tato hypotéza se potvrdila, jako nejobtížnější ji vnímá 33 % žáků (4 žáci). Stejně tak obtížné bylo pro žáky i prezentování výsledků své práce, kdy před celým kolektivem představovali své produkty. Zřejmě je to z toho důvodu, že museli používat novou slovní zásobu a představit svůj projekt v německém jazyce. Naopak domlouvání se ve skupině a praktické činnosti nepředstavovaly pro žáky obtíž.





Graf 11

Na závěr této podkapitoly lze shrnout, že pro žáky má zařazení projektu motivační efekt, žáky baví na projektu pracovat a sami subjektivně hodnotí, že by projekty chtěli absolvovat. Obě stanovené hypotézy se potvrdily, nicméně u druhé hypotézy se vedle rešerše v německém jazyce se v projektu jako nejobtížnější ukázala i prezentace výsledků, a následně také nová slovíčka v němčině. Projektová výuka se v německém jazyce na základní škole ukazuje jako vhodná metoda.

Překvapující bylo porovnání grafů, které ukazují, jak žáci hodnotí snadnost učení se slovní zásoby v běžné hodině a během projektu. Oba grafy (Graf 7 a 8) vykazují podobné výsledky, většina žáků hodnotila obě situace průměrnou známkou 3. Může to být důsledek toho, že nevěděli, jak se s touto otázkou vypořádat. Je však možné, že ne pro všechny žáky je učení se slovní zásoby takovým způsobem vhodné, žákům mohl chybět čas se slovíčku pořádně věnovat, protože jich bylo hodně, a obzvláště pro žáky, kteří nejsou v němčině tolik zdatní, představovala nová slovní zásoba obtíže.

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývala projektovou metodou a jejím začleněním do výuky. Cílem této práce v teoretické části bylo informovat o projektové metodě v kontextu dalších aktivizujících metod. Praktická část si kladla za cíl vytvořit projekt zaměřený na německé reálie a následně ho zrealizovat na základní škole.

Teoretická část práce nejprve představila Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a také postavení německého jazyka v něm. S německým jazykem jako *Dalším cizím jazykem* se žáci potkají na většině základních škol až na druhém stupni. Žáci často vnímají němčinu jako příliš obtížnou a nejsou během hodin motivováni k učení. Výuka cizích jazyků by měla nejen na základních školách obsahovat široké spektrum aktivizujících metod. Jako jedny z cest, jak žáky aktivizovat a jak vyučování orientovat na zájmy a potřeby žáka, byly v diplomové práci popsány činnostně orientované metody, přičemž projektovou výuku lze chápat jako jednu z nich. Práce se dále orientovala na projektovou metodu jako takovou, její počátky v americké pragmatické pedagogice a v českém prostředí. V neposlední řadě práce také představila typologii projektů a části, které musí být v projektu dodržovány: plán, realizace, prezentace a evaluace.

Praktická část se věnovala naplánování a realizaci projektu na základní škole. Projekt nesl název *Německo-česká vánoční kancelář / Deutsch-tschechisches Weihnachtsbüro*. Byly popsány jednotlivé fáze projektu. Na plánování projektu se podíleli i žáci, aby byla zajištěna jejich motivace a zároveň orientace na jejich zájmy a preference. Projekt měl za hlavní lingvistický cíl zlepšení slovní zásoby spojené s Vánocemi. Další cíle se týkaly i složky motivační, poznávací a také interkulturní kompetence, která je v učení reálií cílového jazyka důležitá. Dá se stanovit, že cíle projektu byly splněny, protože žáci dokázali demonstrovat, že si německá slovíčka pamatují a vykonali dobrou práci během projektu.

Projektu se zúčastnilo dvanáct žáků 8. ročníku. Ve skupinách zpracovali jednotlivé oblasti spojené s tematikou českých a německých Vánoc. Během této části žáci samostatně vyhledávali informace a zpracovávali prezentace na počítači nebo plakáty. Měli na výběr, jak své výstupy zpracovat, následně prezentovali své výsledky před spolužáky. Poté následovalo několik aktivit na upevnění již získané slovní zásoby a také na naučení se ještě neznámých slovíček. Žáci např. hráli role dvou kamarádů, kteří chtějí navštívit trh a vyplňovali křížovky. Žáci také uplatnili princip učení se všemi smysly a zdobili a následně ochutnávali perníčky. S touto aktivitou bylo spojené přiřazování německých názvů a formiček.

Důležitou část praktické části tvořilo vyhodnocení dotazníků, které sloužilo jednak k vyhodnocení cílů projektu a jednak pro ověření hypotéz. Účastníci projektu vnímají němčinu jako důležitou a užitečnou pro život (83 % žáků odpovědělo „ano“ či „spíše ano“), ale běžné hodiny nevnímají jako příliš zajímavé. Potvrdilo se, že pro žáky je zajímavější projekt než běžná hodina němčiny. Zatímco pouze 17 % žáků ohodnotilo běžné hodiny němčiny na známku 1, projektovou výuku ohodnotilo touto známkou 83 %. Je tedy viditelné zvýšení zájmu. Rovněž se potvrdilo, že byla pro žáky nejobtížnější samostatná řešení relevantních informací v německém jazyce (4 žáci, 33 %). Stejný počet žáků ale také zhodnotil jako nejobtížnější prezentování výsledků. Z dotazníků také vyplynulo, že se žáci podle svého ohodnocení dozvěděli více informací o Německu než v běžné hodině.

Z vyhodnocení dotazníků i ze závěrečné evaluace se dá stanovit, že žáci shledávají projektovou výuku jako velmi motivující a projekt vnímají jako zajímavý. Zároveň také mají pocit, že si z projektu odnesli zajímavé informace o německých Vánocích, tradicích, adventních trzích a také o jídle. Naučili se relevantní slovní zásobu, kterou využijí mimo vyučování. Z pohledu učitele lze stanovit, že je projekt sice časově náročný na přípravu, ale přesto je velmi vhodné jej do výuky cizího jazyka zapojit. A to především z toho důvodu, že žáci zažijí němčinu v reálné situaci přiblíženou každodennímu životu v cílové zemi. Žáci měli možnost pracovat s autentickým materiálem (tištěným i na internetu) a dokázali vyhledávat a dávat do souvislostí informace v německém jazyce. Zdobení perníčků mělo velký přínos zejména v motivační složce projektu. Tím, že žáci během projektu použili více smyslů, zapamatují si žáci slovíčka i znalosti o reáliích nabytých dlouhodobě.

Závěrem lze stanovit, že se tato práce naplnila cíl, který si stanovila. Realizace projektu v empirické části byla úspěšná. Tato diplomová práce by mohla dále sloužit jako inspirace pro jiné učitele německého jazyka, pokud by tento projekt chtěli zavést ve svých hodinách.

## Resümee

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich sowohl auf der theoretischen als auch praktischen Ebene mit dem Projektunterricht und seiner Anwendung im Deutschunterricht. Man geht allgemein davon aus, dass der Fremdsprachenunterricht so eine bunte Vielfalt an Unterrichtsmethoden haben sollte, wie es nur möglich ist. Oft fehlt es den Schülern in Grundschulen an Motivation, die deutsche Sprache zu lernen. Sie halten die deutsche Sprache für schwierig und sie denken oft, dass sie die deutsche Sprache nicht brauchen, was natürlich nicht der Fall ist, und der Lehrer sollte die Schüler darauf aufmerksam machen, dass die deutsche Sprache für sie in Zukunft nützlich ist.

Das Ziel der Diplomarbeit war, über die Projektmethode als eine der aktivierenden Methoden im Deutschunterricht Auskunft zu geben und dann ein eigenes Projekt zu planen und zu realisieren. Der Projektunterricht kann, neben anderen aktivierenden Methoden, eine Abweichung von der üblichen Stunde ermöglichen und bietet den Schülern einen neuen und hauptsächlich realen Kontakt mit der deutschen Sprache an. Die Projekte können in positiver Weise die Beziehung der Schüler zu dem Deutschunterricht beeinflussen.

In dem theoretischen Teil beschrieb die Diplomarbeit zuerst das sogenannte Rahmenbildungsprogramm, das in der Tschechischen Republik die Ausbildung auf allen Stufen leitet und aus dem die Schulbildungsprogramme der einzelnen Schulen ausgehen. Die Arbeit befasste sich damit, wie die deutsche Sprache in diesen Programmen eingebettet ist und was der Schüler im Rahmen des Deutschunterrichts an der Grundschule lernt. Die deutsche Sprache wird oft erst als zweite Fremdsprache (nach dem Englischen) unterrichtet. Der Schüler lernt also Deutsch erst auf der zweiten Stufe kennen (die konkrete Klasse hängt von der jeweiligen Grundschule ab). Der Schüler soll nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen am Ende der Grundschulausbildung das Niveau A1 erreichen.

Dann widmete sich die Arbeit dem Projektunterricht und der Projektmethode, auf der der Projektunterricht basiert. Es wurden die Termine wie Projekt, Projektmethode und Projektunterricht erklärt, die für Verständnis des Themas notwendig waren. Die Projektmethode bildet oft einen Rahmen, in dem die anderen handlungsorientierten und schülerzentrierten Methoden eingesetzt werden können. Manchmal spricht man im Kontext der Projektmethode über eine Makromethode, in der verschiedene Mikromethoden benutzt werden können. Die Diplomarbeit fokussierte sich jedoch dann gezielt auf den Projektunterricht und

befasste sich mit seiner Geschichte und mit den Anfängen des Projektunterrichts im tschechischen Raum.

Den Kernteil dieser Diplomarbeit bildeten das eigene Projekt und seine Planung, Entwurf, Beschreibung, Zeitplan und seine reale Umsetzung an der Grundschule Hlinecká in Týn nad Vltavou. In dem empirischen Teil widmete sich die Diplomarbeit also der Beschreibung der einzelnen Phasen des für Zwecke entworfenen Projekts und dessen Umsetzung in Praxis. Das Projekt hieß *Německo-česká vánoční kancelář / Deutsch-tschechisches Weihnachtsbüro* und drehte sich um das Thema Weihnachten in Tschechien und Deutschland und hauptsächlich Traditionen, die ausgeübt werden. Das Ziel des Projekts war, dass die Schüler neue Vokabeln im Bereich Weihnachten erwerben und Landeskunde lernen. Die Schüler lösten die Aufgabe, wie man in Deutschland Weihnachten feiert. Die Schüler wurden in vier Gruppen geteilt und die einzelnen Themenbereiche waren: Weihnachtsmärkte in Deutschland in der Nähe der tschechischen Grenze, Weihnachtsmärkte in Österreich in der Nähe der tschechischen Grenze, Traditionen und Bräuche an Weihnachten und in der Vorweihnachtszeit und Essen und Trinken zu Weihnachten. Nachdem die Schüler ihre Produkte fertig gemacht und vor den anderen Mitschülern präsentiert hatten, ging es um andere Aktivitäten, die der Festigung des Wortschatzes dienten: Rollenspiel, Zuordnung der Begriffe und Gegenstände und Kreuzworträtsel. Als die letzte Aktivität und zugleich auch die am meisten motivierende Aufgabe dekorierten die Schüler Plätzchen. Dabei übten sie den gelernten Wortschatz. Nach dem Projekt folgte eine gemeinsame Evaluation des Lehrers und der Teilnehmer.

Für den praktischen Teil wurden zwei Hypothesen gestellt:

1. Projektunterricht ist für Schüler interessanter als gewöhnliche Deutschstunden.
2. Für Schüler ist die Recherche relevanter Informationen in der deutschen Sprache am schwierigsten.

Im Rahmen des empirischen Teils wurden die Fragebogen, die die Teilnehmer des Projekts ausgefüllt hatten, ausgewertet. Beide Hypothesen wurden mithilfe der Auswertung von den Fragebögen bestätigt. Zusammen mit der Recherche der Informationen zeigte sich jedoch auch die Präsentation der Ergebnisse auch als die schwierigste Aufgabe. Die Ziele der Diplomarbeit wurden sowohl in dem theoretischen als auch dem praktischen Teil erreicht.

## Seznam použitých zdrojů

DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. Monografie / Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2915-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1620-9.

ESTERL, Ursula, Elke KÖRNER, Ágnes EINHORN, Alexandra Kubicka a Hana ANDRÁŠOVÁ. *Team Deutsch: Němčina pro 8. a 9. ročník základních škol. Učebnice*. Praha: Klett, 2007. ISBN 978-80-86906-73-7.

GUDJONS, Herbert. *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. 3. neubearb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992. Erziehen und Unterrichten in der Schule. ISBN 3-7815-0694-0.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 4th edition. Harlow: Longman, 2007. Longman handbooks for language teachers. ISBN 978-140-5853-057.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy.

HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-919-3.

CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků: didaktika cizích jazyků jako vědní obor*. Praha: APRA, 1993.

JEZBEROVÁ, Romana. *Žakovské projekty: cesta ke kompetencím: příručka pro učitele středních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-97-1.

KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-4142-0.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského: I. svazek*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

JANÍKOVÁ, Věra a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3512-2.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: EPOCH, 2006. ISBN 80-87027-31-0.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

NEČASOVÁ, Pavla a Eva PODHAJSKÁ. *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům: [sborník příspěvků z konference Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií konané 30. září 2004 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě]*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-281-4.

*Německo-český, česko-německý slovník*. Olomouc: Fin Publishing, 2003. Slovníky. ISBN 80-86002-82-9.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Šesté, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROSECKÁ, Z. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola, 2006.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

### Internetové zdroje

ALDABBUS, Shaban. (2018). *Project-Based Learning: Implementation & Challenges*. In: *International Journal of Education, Learning and Development* [online]. Vol.6, No.3. ISSN: 2054-6300. [cit. 17. 10. 2019]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/328368222\\_PROJECT-BASED\\_LEARNING\\_IMPLEMENTATION\\_CHALLENGES](https://www.researchgate.net/publication/328368222_PROJECT-BASED_LEARNING_IMPLEMENTATION_CHALLENGES).

*European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (Evropské centrum pro moderní jazyky Rady Evropy)* [online]. [cit. 8. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.ecml.at/>.

*Doporučení Rady ze dne 22. května 2019 o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků*. [online]. [cit. 8. 3. 2020]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1>.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 23.02.2020]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila\\_kniha\\_2001.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2017 [online]. [cit. 26. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

SÁRKÖZI, Radek: *Projektové vyučování – 1. díl – Charakteristika*. [online]. [cit. 15. 01. 2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>.

*Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy - Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie* [online]. [cit. 31.01.2020]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

*ŠVP ZV Škola pro všechny*. ZŠ Hlinecká. [cit. 29.01.2020]. Dostupné z: <https://www.zshlinecka.cz/wp-content/uploads/2020/02/vp-verze-19.2.2020.pdf>.

*Výroční zpráva ZŠ Hlinecká 2018 – 2019* [online]. [cit. 20.01.2020]. Dostupné z: <https://www.zshlinecka.cz/wp-content/uploads/2019/11/vyrocní-zprava-2018-2019-v17.pdf>.



*12 důvodů proč se učit německy.* In: Tandem-org.cz [online]. [cit. 31.01.2020]. Dostupné z: [http://www.tandem-org.cz/upload/file/1926\\_7728695352\\_letak-12-duvodu-cervený-finalpro-tisk.pdf](http://www.tandem-org.cz/upload/file/1926_7728695352_letak-12-duvodu-cervený-finalpro-tisk.pdf).

## Seznam příloh

### Příloha č. 1: Dotazník: plánování

#### Plánování: Vánoční projekt

*Ahoj! Vyplň prosím pravdivě tento dotazník. Týká vánočního projektu, který společně uskutečníme 9.12.2019.*

**1. Zajímá mě porovnání českých vánočních zvyků s těmi německými:**

- ☐ ano
- ☐ ne

**2. Které z těchto oblastí s vánoční tematikou tě zajímají a chtěl/a by ses o nich dozvědět?**

- ☐ české a německé recepty
- ☐ jídlo a pití o Vánocích v Německu
- ☐ vánoční tradice v Česku a Německu
- ☐ koledy
- ☐ adventní trhy Německa a Rakouska blízko českých hranic
- ☐ jiné:

**3. Rád/a pracuji: (můžeš vybrat více možností)**

- ☐ ve skupině
- ☐ ve dvojici
- ☐ samostatně

**4. Rád/a (můžeš vybrat více možností)**

- ☐ vyhledávám informace na počítači
- ☐ vytvářím prezentace
- ☐ kreslím
- ☐ tvořím z papíru, vystříhávám, lepím...

**5. Rád/a bych během si projektu zkusil/a něco péct nebo zdobit.**

- ☐ ano
- ☐ ne

*Děkuji za vyplnění.*

## **Příloha č. 2: Dotazník: před projektem**

### **Dotazník před projektem**

*Vyplň prosím pravdivě tento dotazník. Vyber vždy **jen 1 odpověď**.*

**1. Navštívil/a jsi už někdy Německo nebo Rakousko (nebo jinou německy mluvící zemi)?**

- ☐ ano
- ☐ ne

**2. Pokud ano, s kým? (Vyplň pouze v případě, že jsi na předchozí otázku odpověděl/a ano)**

- ☐ se školou
- ☐ s rodinou
- ☐ jinak, doplň:

**3. Máš pocit, že je pro tebe užitečné učit se německy? Zdůvodni:**

- ☐ Ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Ne

**Zdůvodnění:** \_\_\_\_\_

**4. Je pro tebe zajímavá němčina v běžných hodinách? Ohodnot' jako ve škole:**

1 – 2 – 3 – 4 – 5

**5. Jakou formu práce upřednostňuješ?**

- ☐ skupinová práce
- ☐ práce ve dvojici
- ☐ práce jako celá třída
- ☐ samostatná práce

**6. Ohodnot' jako ve škole, jakou práci ti dá zapamatovat si slovíčka při běžných hodinách (z učebnice): (1 – nejlehčí – 5 - nejtěžší)**

1 – 2 – 3 – 4 – 5

**7. Dozvídáš se při běžných hodinách informace o německy mluvících zemích? Ohodnot' jako ve škole: ((1 – hodně informací – 5 - nic)**

1 – 2 – 3 – 4 – 5

**8. Napiš, co víš o slavení vánočních svátků v Německu:**

### Příloha č. 3: Dotazník: po projektu

#### Dotazník po projektu

Vyplň prosím pravdivě tento dotazník. Vyber vždy **jen 1 možnost**.

1. Připadal ti dnešní projekt zajímavý? Označuj jako ve škole (1 – hodně zajímavý – 5 – vůbec mě nezajímal)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Chtěl/a by ses podobného projektu zúčastnit znova?

- ☐ ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ ne

3. Jakou formu práce jsi upřednostňoval/a?

- ☐ skupinová práce
- ☐ práce ve dvojici
- ☐ práce jako celá třída
- ☐ samostatná práce

4. Připadá ti, že jsi odvedl/a dobrou práci?

- ☐ ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ ne

5. Na čem ses podílel/a při práci ve skupině?

.....

6. Co hodnotíš jako nejobtížnější? Vyber jednu možnost:

- ☐ domlouvání se ve skupině
- ☐ hledání relevantních informací v němčině
- ☐ nová německá slovní zásoba
- ☐ práce se slovníkem
- ☐ praktické činnosti
- ☐ prezentování výsledků
- ☐ ostatní aktivity, jaké: .....

**9. Ohodnot' jako ve škole, jakou práci ti dalo zapamatování slovíček během dnešního projektu: (1 – nejlehčí – 5 - nejtěžší)**

1 – 2 – 3 – 4 – 5

**7. Napiš 5 nových slovíček, která ses naučil/a:**

**8. Jaká znáš německá nebo rakouská města blízko českým hranicím, ve kterých se konají adventní trhy?**

**9. Dozvěděl/a ses nové informace o německy mluvících zemích? Ohodnot' jako ve škole: (1 – hodně informací – 5 - nic)**

1 – 2 – 3 – 4 – 5

**10. Co sis zapamatoval/a z projektu? Napiš nové poznatky o německých Vánocích, které si pamatuješ.**

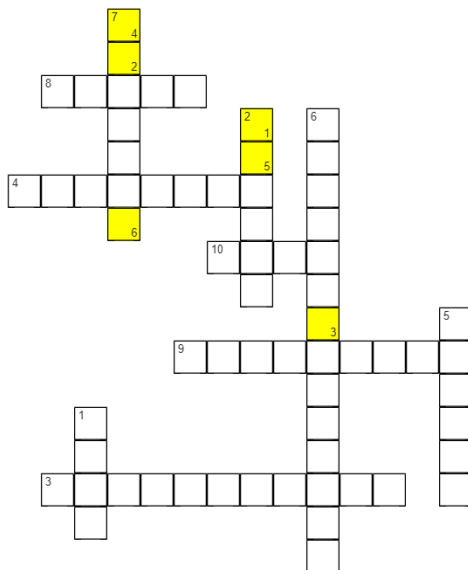
**Příloha č. 4: Aktivita slovíčka 1**

der Lebkuchenmann	der Komet
die Schneeflocke	die Weihnachtskugel
der Stern	der Weihnachtsbaum
die Glocke	das Schwein

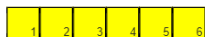
## Příloha č. 5: Aktivita slovíčka 2

### Kreuzworträtsel

Die Tschechen und auch die Deutschen \_\_\_\_\_ verschiedene Plätzchen.



Lösungswort:



#### Horizontal

- 8. Viele Menschen besuchen einen Weihnachts\_\_\_\_\_.
- 4. In diesem Monat feiern wir Weihnachten.
- 10. Wie heißt die Hauptstadt von Österreich?
- 9. Was bringt das Christkind?
- 3. Südböhmen grenzt an Deutschland und \_\_\_\_\_.

#### Vertikal

- 7. Tschechen essen meistens (= většinou) \_\_\_\_\_ am Heiligabend.
- 2. Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?
- 6. Die Tschechen und die Deutschen singen es zu Weihnachten.
- 5. Ich brauche es beim Kochen.
- 1. Wie viele Wochen dauert (= trvá) die Adventszeit?

## Příloha č. 6: Aktivita slovíčka 2

A: Hallo.

B: Hi.

A: Möchtest du auf den Weihnachtsmarkt gehen?

B: Ja, ich möchte. Wann?

A: Am Freitag, 13. Dezember. Von 14 bis 17 Uhr.

B: Wo?

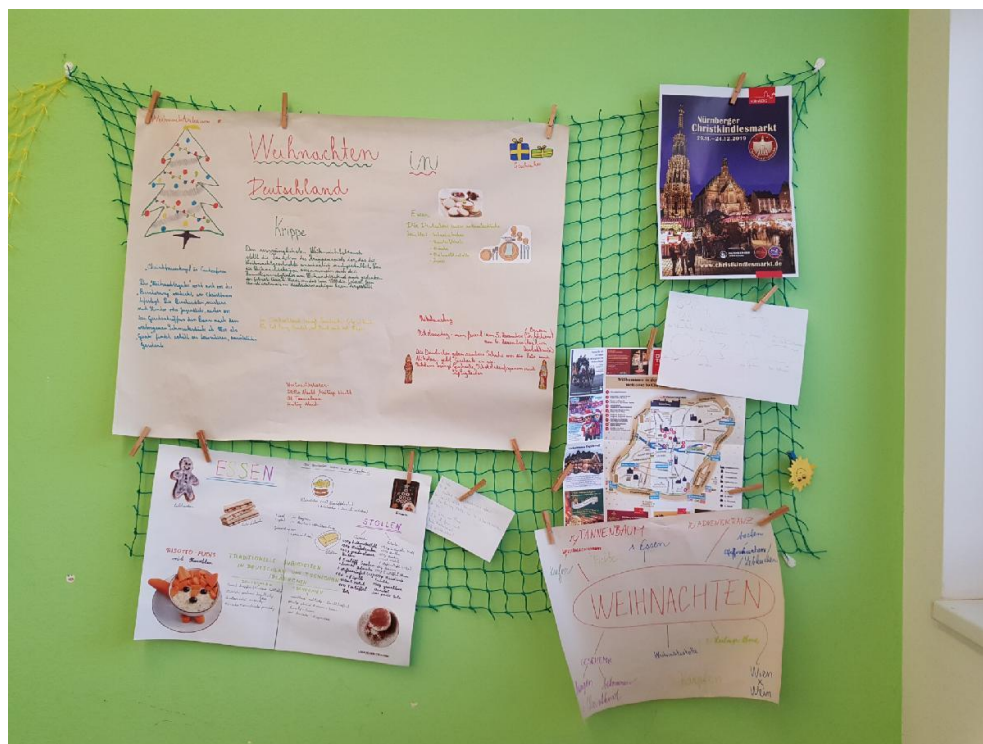
A: In Linz am Platz.

B: Ok. Ich freue mich.

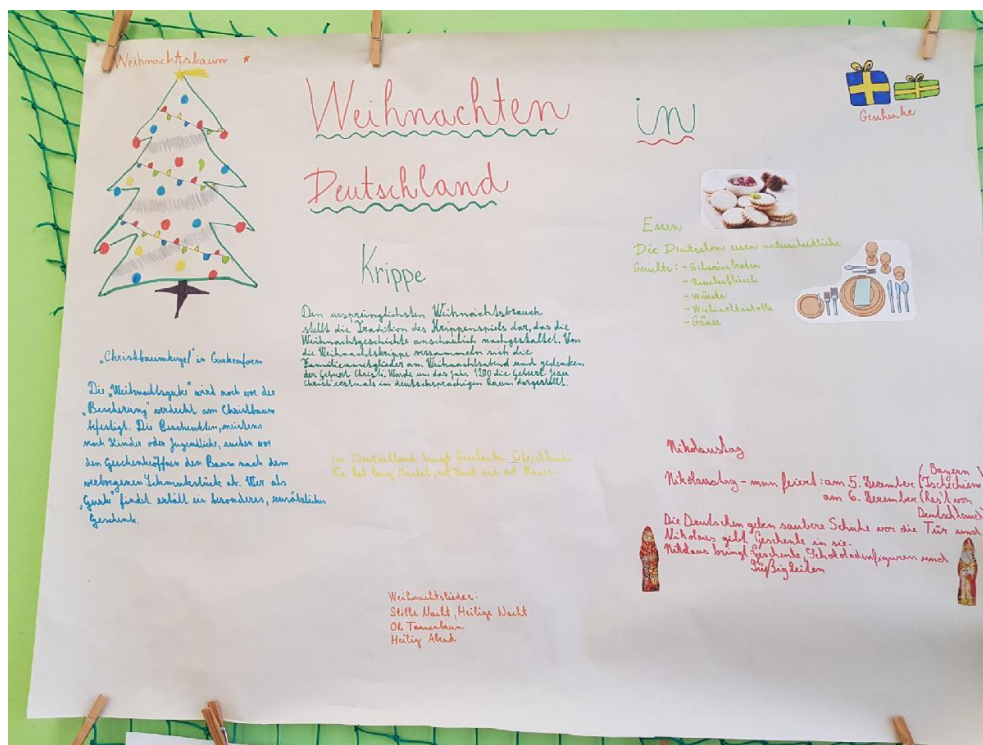
A: Auf Wiedersehen.

A: Tschüss.

## Příloha č. 7: Nástěnka




## Příloha č. 8: Plátek č.1






## Příloha č. 9: Plakát č. 2

### ESSEN




Lebkuchen




Stollen


#### RISOTTO-FUCHS mit Karotten



Die Deutschen essen am Heiligabend



Kaiserschmarrn  
(mit Karoffelsalat  
(Apfelmus + Braten schoten))



Linzer

### STOLLEN

**DEUTSCHLAND**

Platzhopper (Pflaumen kugeln)

Lebkuchen (gingerbread)

Stollen (fruit cake)

Lebkuchen (gingerbread)

Stollen (fruit cake)

**TSCHECHIEN**


Lebkuchen (gingerbread)

Stollen (fruit cake)

Lebkuchen (gingerbread)

Stollen (fruit cake)

#### LEBKUCHEN-TIRAMISU



## Příloha č. 10: Výstupy: prezentace č. 1





### Linz

- 23. November bis 24. Dezember 2019  
täglich 10:00 bis 20:00 Uhr  
(Gastronomie bis 21:00 Uhr)
- Am 24. Dezember 2019 ist der Markt mit  
einigen Ständen bis Mittag geöffnet.
- Am Hauptplatz und im Volksgarten sind  
zwei große Adventsmärkte





## Wien

- Bereits am 13. November 2019 öffneten die ersten Advent- und Weihnachtsmärkte mit insgesamt 1.018 Ständen in Wien ihre Pforten.
- Davon sorgen 186 Gastro-Stände für das leibliche Wohl.
- Der bekannteste Adventsmarkt ist am Rathaus



## Salzburg

- 21.11. - 26.12.2019
- Der bekannteste Adventsmarkt ist am Mirabellplatz
- 1973 gründete Franz Nikolasch den Adventsmarkt in St. Leonhard – bis heute findet an den Adventwochenenden statt



## Wie fahren wir auf den Weihnachtsmarkt?

- Mit dem Auto oder mit dem Bus (Reisebüro)
- Route nach **Linz**: aus Pisek, Budweis, Böhmisches Krumau, Kaplice – für den ganzen Tag
  - 120 Kilometer von Tyn nad Vltavou entfernt
- Route nach **Wien**: aus Pisek, Budweis, Böhmisches Krumau, Budweis – für den ganzen Tag
  - 200 Kilometer von Tyn nad Vltavou entfernt
- Route nach **Salzburg**: aus Pisek, Budweis, Böhmisches Krumau, Kaplice – für den ganzen Tag
  - 235 Kilometer von Tyn nad Vltavou entfernt



## Příloha č. 11: Výstupy: prezentace č. 2

### *Weihnachtsmärkte in Deutschland*



### *Weihnachtsmarkt in München*

- Beginnt am 9. Dezember und endet am 24. Dezember
- Eislaufen beginnt am 9. Dezember und endet am 23. Dezember, täglich von 11:00 bis 20:30
- Entfernung von Týn nad Vltavou 317,1 km mit Auto 3:46 Stunden



### *Weihnachtsmarkt in Dresden*

- Eine bekannte Weihnachtsstole  
- man kann sie kaufen und essen
- Beginnt am 27. November und endet am 24. Dezember
- Größter Weihnachtsmarkt
- Entfernung von Týn nad Vltavou 277 km mit Auto 3:16 Stunden





## *Weihnachtsmarkt in Nürnberg*

- Beginnt am 30. November und endet am 24. Dezember
- Entfernung von Týn nad Vltavou 315,5 km mit Auto 3:33 Stunden



## *Was kaufe ich auf dem Weihnachtsmarkt ?*

- Lebkuchen
- Spielzeuge
- Punsch
- Essen
- Weihnachtsstole
- Adventskranz
- Weihnachtschmuck
- Und alles andere was dir einfällt



## Příloha č. 12: Zdobení perníčků



## Příloha č. 13: Článek v časopisu Vltavín (2019/1)

### Výuka němčiny v rámci projektu na ZŠ Hlinecké

Jak se slaví Vánoce v Česku a Německu?

Dne 9. 12. 2019 se žáci druhého stupně zúčastnili projektového vyučování v německém jazyce. Žáci se prostřednictvím tohoto projektu seznámili s německou slovní zásobou spojenou s tematikou Vánoc. Měli za úkol zjistit a následně prezentovat svoje poznatky o tom, jak se slaví Vánoce v Německu a porovnat jejich zvyky s těmi českými. Vyzkoušeli si různé aktivity: vyráběli plakáty a tvořili prezentace, při jejichž tvorbě ve skupinách vyhledávali a vybírali informace v německém jazyce. Jak žáci zjistili, podobají se především bavorské Vánoce velmi těm českým; obyvatelé Bavorska jedí rybu a dárky jim nosí Ježíšek (Christkind). V ostatních částech Německa se tradice liší, ale tradičním vánočním jídlem jinak bývají klobásy s bramborovým salátem. Dvě skupinky žáků se zabývaly německými a rakouskými městy blízko českých hranic, ve kterých je možné navštívit adventní trhy. Nadále zjišťovali, co je možné na trzích navštívit a kdy jsou otevřené. V neposlední řadě si žáci nazdobili perníčky, které patří k tomu nejtypičtějšímu cukroví v obou zemích. Žáci zhodnotili

projekt velmi pozitivně a odnesli si z něj nejen nová slovíčka, ale i cenné zkušenosti, které budou moci využít v německém jazyce, ale i v běžném životě.